

Jenny Myllymaa

”KIRJALLISUUDENOPETUKSEN TÄRKEIN TEHTÄVÄ”

Peruskoulun yläasteen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien käsityksiä ja kokemuksia lukemiseen innostamisesta

TIIVISTELMÄ

Jenny Myllymaa: ”Kirjallisuuden opetuksen tärkein tehtävä” – Peruskoulun yläasteen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien käsityksiä ja kokemuksia lukemiseen innostamisesta

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kirjallisuustieteiden tutkinto-ohjelma

Lokakuu 2021

Tutkielmassani kartoitan peruskoulun yläasteen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien käsityksiä ja kokemuksia lukuinnon edistämiseen liittyen. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten peruskoulun yläasteella äidinkieltä ja kirjallisuutta opettaneet määrittelevät lukemaan innostamisen opetuksessa? Mitä lukuinnon edistäminen heille tarkoittaa ja millaista arvoa he sille antavat?
2. Miten peruskoulun yläasteella äidinkieltä ja kirjallisuutta opettaneet toteuttavat lukuinnon edistämistä käytännössä opetuksessaan ja pedagogisessa toiminnassaan? Minkälaisia työkaluja heillä on lukuinnon edistämiseen, ja mistä he ovat niitä saaneet?
3. Miten peruskoulun yläasteella äidinkieltä ja kirjallisuutta opettaneet kokevat onnistuneensa lukuinnon edistämässä? Mitkä tekijät heidän mielestään vaikuttavat lukuinnon edistämisen onnistumisessa?
4. Mitä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia tutkimukseen vastanneiden opettajien käsityksissä ja kokemuksissa on? Miten käsitykset ja kokemukset suhteutuvat valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2014)?

Lähestyn tutkimuksen aihetta kirjallisuudenopetuksen, valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman lukuinnon edistämiseen liittyvien linjauksien ja transaktioteorian näkökulmasta. Tutkimusaineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella, jonka laatimisen taustalla on neljä puolistrukturoitua henkilöhaastattelua. Kyselyyn vastasi 32 äidinkieltä ja kirjallisuutta peruskoulun yläasteella opettanutta henkilöä. Tutkimus on luonteeltaan fenomenografinen eli yksilöllisiä käsityksiä tarkasteleva ja vertaileva. Lukuintoon ja erityisesti lukutaitoon liittyvät kysymykset ovat olleet viime vuosina puheenaiheena, mutta tutkimusta opettajanäkökulmasta ei ole juurikaan tehty. Lisäksi lukutaitoon ja lukuintoon liittyvät tutkimukset tuntuvat painottuvan pitkälti peruskoulun ala-asteen näkökulmaan.

Tutkimuksen analyysi perustuu aineistossa ilmenneiden lukuintokäsitysten, lukemiseen innostamisen toteutustapojen ja opettajien onnistumisen kokemusten tarkastelusta suhteessa valtakunnallisen opetussuunnitelman 2014 painotuksiin lukuinnosta. Tein johtopäätöksiä vertailemalla opettajien lukemiseen innostamisen tapoja ja niiden taustalla olleita käsityksiä onnistumisen kokemukseen. Lisäksi kartoitin tahoja, joilta opettajat kokevat saavansa tukea lukuinnon edistämiseen, pedagogisen ympäristön vaikutusta lukuintoon sekä opettajien ideoita oman toimintansa kehittämiseen lukuinnon hyväksi. Tärkeimpiä johtopäätöksiä ovat monilukutaidon korostamisen, eriyttämisen ja lukukokemuksen monipuolisten käsittelytapojen näyttäytyminen lukuintoa edistävinä tekijöinä. Vastaajien ja opetussuunnitelman yhtäläisyydet osoittavat myös, että opettajien käsitykset ja kokemukset lukemiseen innostamisesta peilaavat valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 painotuksia.

Avainsanat: lukuinto, lukuharrastus, monilukutaito, kirjallisuudenopetus, transaktioteoria, kyselytutkimus, peruskoulun yläaste, äidinkieli ja kirjallisuus, perusopetuksen opetussuunnitelma

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Näkökulmia lukuinnon taustalla	5
	2.1. Transaktioteoria	5
	2.2. Keskeisiä käsitteitä ja käsityksiä lukuinnon taustalla	9
	2.2.1. Lukutaito ja monilukutaito	10
	2.2.2. Lukuinto ja lukuharrastus	11
	2.2.3. Lukemiskäsityksiä	11
	2.3. Valtakunnallisen peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden näkökulma lukemiseen ja lukuinnon edistämiseen	14
	2.3.1. Monilukutaito laaja-alaisen osaamisen linjauksissa valtakunnallisen peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa	14
	2.3.2. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen linjauksia lukuinnosta valtakunnallisen peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa	18
	2.3.2.1. Peruskoulun ala-asteen näkökulma	20
	2.3.2.2. Peruskoulun yläasteen näkökulma	22
3	Tutkimusmenetelmät	30
	3.1. Tutkimustapa	30
	3.2. Fenomenografinen tutkimusote	30
	3.3. Aineistonkeruumenetelmät	31
4	Opettajien käsityksiä ja kokemuksia lukuinnon edistämisestä	34
	4.1. Käsityksiä lukemiseen innostamisesta	34
	4.1.1. Lukemiseen liittyvät mielikuvat	35
	4.1.2. Lukemisen eriyttäminen ja oppilaslähtöisyys	40
	4.1.3. Mitä pitäisi innostua lukemaan?	42
	4.1.4. Lukemisen mahdollistaminen ja lukuharrastuneisuuden lisääminen	45
	4.1.5. Lukemiseen innostamisen tärkeys vastausten perusteella	48
	4.2. Käytännön kokemuksia lukemiseen innostamisesta	54
	4.2.1. Lukemisen mahdollistaminen ja motivointi	54
	4.2.2. Lukijaesimerkkinä toimiminen ja lukuvinkkaukset	58
	4.2.3. Lukemisen tavat ja tekstin muodot lukemiseen innostamisena	63
	4.2.4. Luettavien tekstien valinta	66
	4.2.5. Lukemisen käsittely	70
	4.2.6. Mistä työkaluja lukuinnon edistämiseen?	76
	4.3. Lukuinnon edistämisen toteutuminen ja siihen vaikuttavat tekijät	81
	4.3.1. Vastaajien kokemuksia lukuinnon edistämisessä onnistumisesta	81
	4.3.2. Pedagogisen ympäristön vaikutus	90
	4.3.3. Vastaajien oman toiminnan kehittäminen lukuinnon edistämisessä	95
5	Lopuksi	98
	Lähteet	103

1 Johdanto

Suomalaisten lasten ja nuorten lukutaidon taso ja lukuharrastuneisuus on ollut puheenaiheena viime vuosikymmenenä. Etenkin viimeisimpien kansainvälisen oppimistulosten arviointihanke PISA:n (Programme for International Student Assessment) tuloksien pohjalta on syntynyt keskustelua. Kuten taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD:n (Organisation for Economic Co-operation and Development) raportti osoittaa, suomalaisten nuorten lukutaito on ollut mittauksissa maailman kärkipäässä ja on siellä edelleen, mutta tulokset ovat kääntyneet laskuun vuoden 2006 mittaustulosten jälkeen ja jatkaneet laskemistaan aina viimeisimpään mittaukseen 2018 asti (OECD 2019, 1). Myös opetus- ja kulttuuriministeriö raportoi tuloksista korostaen havaintoa heikkojen lukijoiden lukumäärän kasvusta ja lukumotivaation heikentymisestä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019).

Lukutaitotasotulokset ovat saaneet monet tahot huolestumaan ja reagoimaan. Opetus- ja kulttuuriministeriö on ottanut asian käsittelyyn, samoin opetushallitus. Opetuksen linjauksiin on tehty muutoksia asian tiimoilta.¹ Lukemiseen liittyen on aloitettu myös monenlaisia eri kampanjoita ja hankkeita eri tahojen toimesta.² Huoli lukutaidon tulevaisuudesta ja sen mukaiset toimet ovat nostaneet äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien aseman jalustalle. Vuoden 2014 valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelmaan (jatkossa POPS 2014) on äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisiin linjauksiin kirjattu useita kohtia lukemiseen liittyen. Erityisesti lukuinnon edistämisen tärkeyttä korostetaan toistuvasti.

Lukutaitokysymyksen ratkaisemisen avainasemaan on siis nostettu opettajat, erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat, mikä on loogista, sillä heidän roolinsa lukutaidon edistämisen käytännön-toimissa on suuri. Kiinnostavaa onkin, vastaavatko koulutuspoliittiset asetukset ja

¹ Valtakunnallisen peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu laajasti kohtia, joilla pyritään vaikuttamaan lukutaidon edistämiseen. Lukutaidon kehittäminen on otettu tavoitteeksi niin suomen kielen ja kirjallisuuden aineessa kuin laaja-alaisesti kaikkien oppiaineiden sisällöissä, toiminnassa ja tavoitteissa (kts. Valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, mm. 156, 287–289).

² Edistämistyötä lukemisen ja lukutaidon hyväksi on tehty erilaisissa hankkeissa ja kampanjoissa mm. tutkimuksilla ja niiden kokoamisella yhteen sekä monitahoisilla yhteistöillä ja laajalla keskustelulla. Opetus- ja kulttuuriministeriön lukemiseen liittyviä hankkeita ovat mm. hallitusohjelmaankin kirjattu opetushallituksen moniyhteistöinen *Lukuliike -ohjelma* sekä *Kansallinen lukutaitostrategia 2030* (lukuliike.fi). Lisäksi Lukukeskus on ajanut lukutaitoasiaa mm. kokoamalla valtavasti lukutaitotutkimusta yhteen julkaisuunsa *10 faktaa lukemisesta* (Lukukeskus 2020).

tavoitteet opettajien käsityksiä ja käytännön toteutusta. Opettajan tehtävässä monenlaiset muuttuvat tekijät kuormittavat työskentelyä ja suunnittelua. Käytettävissä olevat resurssit, niin ajalliset, rahalliset kuin tilallisetkin, suhteessa ryhmien kokoihin ja jatkuviin muutoksiin opetusympäristössä, voivat osoittautua monessa tilanteessa kuormittaviksi. Tästä syystä selkeä ohjeistus, kommunikaatio ja tuki asetuksista päättäviltä tahoilta opettajille on merkittävää.

Koska toimet lasten ja nuorten lukutaidon parantamiseksi ovat koulutuspoliittisten päätösten ja opetussuunnitelman kautta koskettaneet erityisesti suomen kielen ja kirjallisuuden opettajia, halusin tutkia heidän käsityksiään ja kokemuksiaan lukuinnon edistämisestä. Valtakunnallisen opetussuunnitelman oppiainekohtaisissa perusteissa korostetaan muun muassa kiinnostuksen herättämistä lukuharrastukseen, lukemiseen innostamista, omaehtoisen lukemisen tukemista, kannustamista kirjallisuuskiinnostuksen kehittämiseen, kannustamista elämykselliseen ja monipuoliseen lukemiseen sekä oppilaiden kielen ja mielikuvituksen rikastamista (POPS 2014, mm. 103–105, 159–161, 287–289). Korostukset jättävät kuitenkin paljon tulkinnan varaa, eikä niitä ohjeisteta erikseen sen tarkemmin. Jää avoimeksi, mitä ”lukemiseen innostaminen” tarkoittaa, mitä kaikkea se voi sisältää ja mitä se voisi olla käytännön tasolla. Lisäksi ilman tarkennuksia jää lukuinnon, lukuharrastuksen ja elämyksellisen lukemisen suhde kirjallisuudenopetuksen muihin tavoitteisiin; miten omaksi iloksi lukemista ja tehtävää tai analyysia varten lukemista tulisi suhteuttaa? Aukkoja linjauksissa on paljon, silti niiden tärkeys korostuu peruskoulun kaikilla asteilla. Tästä heräsi kiinnostukseni selvittää aihetta käytännön tasolla toimivien näkökulmasta.

Tarkastelen pro gradu -tutkielmassani peruskoulun yläasteella äidinkieltä ja kirjallisuutta opettavien opettajien käsityksiä ja kokemuksia lukuinnon edistämisestä. Tutkimus on toteutettu sähköisenä kyselynä Facebookin ”Äidinkielen opettajain epävirallinen ryhmä” nimisessä ryhmässä. Aineistoni koostuu 32 yläasteella äidinkieltä ja kirjallisuutta opettaneen vastauksista ja taustahaastatteluista. Kartoitan, miten nämä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat käsittävät lukemaan innostamisen käsitteen, miten he toteuttavat lukuinnon edistämistä käytännössä pedagogisessa toiminnassaan ja opetuksessaan, sekä miten he kokevat lukuinnon edistämisen toteutuvan.

Tutkimuksessani pyrin selvittämään peruskoulun yläasteen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien käsityksiä ja kokemuksia lukemiseen innostamisesta. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Miten peruskoulun yläasteella äidinkieltä ja kirjallisuutta opettaneet määrittelevät lukemaan innostamisen opetuksessa? Mitä lukuinnon edistäminen heille tarkoittaa ja millaista arvoa he sille antavat?

2. Miten peruskoulun yläasteella äidinkieltä ja kirjallisuutta opettaneet toteuttavat lukuinnon edistämistä käytännössä opetuksessaan ja pedagogisessa toiminnassaan? Minkälaisia työkaluja heillä on lukuinnon edistämiseen ja mistä he ovat niitä saaneet?

3. Miten peruskoulun yläasteella äidinkieltä ja kirjallisuutta opettaneet kokevat onnistuneensa lukuinnon edistämässä? Mitkä tekijät heidän mielestään vaikuttavat lukuinnon edistämisen onnistumisessa?

4. Mitä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia tutkimukseen vastanneiden opettajien käsityksissä ja kokemuksissa on? Miten käsitykset ja kokemukset suhteutuvat valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2014)?

Lukuinto ja sen edistäminen on laaja aihe, joka kytkeytyy moneen asiaan. Tutkimus on toteutettu siten, että vastaajille on jätetty tilaa painottaa haluamiaan osa-alueita lukemiseen innostamisesta. Esimerkiksi kyselylomakkeen kysymykset eivät olleet tiukkaan rajattuja tai tarjonneet valmiita vaihtoehtoja, vaan ne oli muotoiltu avokysymyksiksi. Myös puolistrukturoitu haastattelu tutkimusmenetelmänä mahdollisti haastateltujen omien ajatusten ohjaavan keskustelua.

Peruskoulun yläasteen rajasin kuitenkin opetusasteeksi siksi, että se on peruskoulun viimeinen vaihe vaikuttaa oppilaiden lukuintoon. On kiinnostavaa tarkastella, miten itsenäistymisen kynnyksellä olevien, identiteettiään tietoisesti rakentamaan alkavien ja eri ilmiöitä kyseenalaistavien nuorten, maailmaan saadaan ujutettua kipinää tarttua teksteihin? Lukutaitoa ja

intoa on tutkittu melko paljon peruskoulun ala-asteen näkökulmasta, joten toivon tämän tutkimuksen näkökulman täydentävän lukuintokysymyksen tarkastelua. Miten itsenäistymisen kynnyksellä olevien, identiteettiään tietoisesti rakentamaan alkavien ja eri ilmiöitä kyseenalaistavien nuorten maailmaan saadaan ujutettua kipinää tarttua teksteihin?

Tutkimukseni aiheen taustalla on oma, henkilökohtainen kiinnostukseni lukuinnon edistämiseen. Suuntaudun opinnoissani äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajaksi, ja muun muassa harjoittelujaksoillani huomioni kiinnittyi opetussuunnitelman toistuvaan painotukseen lukutaidon merkityksestä ja lukemaan innostamisen tärkeydestä opetuksessa. Jäin kuitenkin miettimään lukemaan innostamista käytännössä. Aihe tuntuu tärkeältä, sillä koen itsekin huolta nuorten lukuinnon hiipumisesta. Kuitenkin olen kokenut opettajille kohdistuvan kehoituksen innostaa lukemiseen jokseenkin ympäröiväksi. Innostaa pitäisi, mutta miten? Tästä pohdinnasta sain idean kartoittaa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien näkökulmia asiaan. Tutkimukseni hyödyttää siis minua itseänikin, sillä vastaukset tutkimuskysymyksiini avasivat myös omia käsityksiäni ja sain aineistosta työkaluja omaan toimintaani lukuinnon edistämisen hyväksi.

Etenen tutkielmassani esittelemällä ensin erilaisia näkökulmia lukuinnon taustalla. Sovellan analyysissa transaktioteoriaa, sekä opetussuunnitelmankin (POPS 2014) taustalla vaikuttavia lukemiskäsityksiä, joista esittelen tärkeimpiä näkökulmia lukuintoon liittyen. Lisäksi erittelen opetussuunnitelman painotuksia lukuinnon edistämisestä. Tämän jälkeen esittelen tutkimusmenetelmää luvussa 3. Tuloksia analysoin luvussa 4, jossa etenen pitkälti kyselylomakkeen rakenteen mukaisessa järjestyksessä. Tutkimuksen tärkeimmät johtopäätökset on kirjattu tutkielmani viimeiseen lukuun 5.

2 Näkökulmia lukuinnon taustalla

Tutkielmani aineiston tarkastelu ja aiheen pohdinta perustuu kolmeen keskeiseen näkökulmaan, joita esittelen tässä osiossa. Ensimmäisenä taustateoriana peruskoulun yläasteen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien lukuintokäsitysten ja -kokemusten analyysille on Louise Rosenblattin transaktioteoria, joka painottaa lukijan ja tekstin välistä vuorovaikutussuhdetta. Aineistossa opettajan rooli lukuinnon edistäjänä korostuu lukijana toimivan oppilaan ja luetavan tekstin yhteen saattamisessa, lukuprosessin tukemisessa ja lukuprosessin käsittelyssä. Transaktioteorian näkökulma tukee lukemiseen innostamiseen liittyvien käsitysten ja kokemusten tarkastelua luoden reunaehdoja lukuinnon syntymiselle; lukuinto vaatii lukijan ja tekstin aktiivisen vuorovaikutuksen, jota opettaja voi edesauttaa.

Transaktioteorian lisäksi esittelen tämän osion toisessa luvussa lukuinnon taustalla olevia keskeisiä käsitteitä ja käsityksiä, jotka taustoittavat lukuinnon käsitettä. Erittelen *lukutaidon*, *lukumotivaation* ja *lukuharrastuksen* käsitteitä, sekä lukemiskäsityksiä, jotka vaikuttavat erityisesti valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 taustalla. Osion viimeisessä luvussa tarkastelen valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 painotuksia lukuintoon liittyen. Erittelen opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen, erityisesti monilukutaidon, sekä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisten lukuintoon liittyviä linjauksia. Näihin linjauksiin vertailen analyysissäni keräämäni aineistoa selvittäen, miten vastaajien käsitykset ja kokemukset suhteutuvat opetussuunnitelman (POPS 2014) painotuksiin lukuinnon edistämisestä.

2.1. Transaktioteoria

Lukeminen on toimintaa, johon tarvitaan kaksi aktiivista osapuolta: lukija ja teksti. Näiden osapuolten välille syntyy ainutlaatuinen vuorovaikutus, josta kumpuaa lukukokemus ja tulkinta. Transaktioteoria on kirjallisuudentutkimuksen suuntaus, joka painottaa juuri tätä lukijan ja tekstin välistä, kaksisuuntaista vuorovaikutussuhdetta. Teorian taustalla on erityisesti yhdysvaltalaisen Louise Rosenblattin (1904–2005) transaktioteoria, jota voidaan pitää yhtenä merkittävimmistä lukemista käsittelevistä teorioista 1900-luvulla. Suomessa Rosenblattin teoriaa

ovat esitelleet esimerkiksi Kortekallio ja Ovaska (2020), joiden artikkelia siteeraan Rosenblattin teoriaan avaamiseen. Transaktioteoriaa on suomalaisessa tutkimuksessa sovellettu jonkun verran kirjallisuudenopetuksen ja lukutaidon tutkimukseen³. Tässä tutkimuksessa sovelletaan teoriaa lukuinnon tarkasteluun yhdessä opetussuunnitelman (POPS 2014) painotusten ja taustalla vaikuttavien lukemiskäsitysten kanssa.

Tekijän, tekstin ja lukijan kolmijaottelussa kirjallisuudentutkimuksen huomio on aikaisemmin kiinnittynyt vahvasti kahteen ensimmäiseen. Kuitenkin lukijan rooli on nykyään nostettu tutkimuksen keskiöön. (Rosenblatt 1994, 1–5, Mason & Giovanelli 2021, 66.) Lukijan merkitys korostuu nykyään erityisesti kognitiivisessa kirjallisuudentutkimuksessa ja lukijatutkimuksessa. Vuorovaikutussuhde lukijan ja tekstin välillä korostuu myös äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa ja lukuinnon edistämisessä. Transaktioteorian käsitys tekstistä on laaja. Siksi se toimii teoriana laajan tekstikäsityksen rinnalla, jota opetussuunnitelmakin (POPS 2014) painottaa. Käytän tutkielmassani *tekstin* käsitettä⁴ viitaten laajasti erilaisiin kirjallisiin teoksiin. Heijastelen siis laajan tekstikäsityksen (kts. 2.2.1) ajatusta läpi tutkimuksen ja puhun teksteistä myös transaktioteoriaan viitaten. En määritellyt käsitettä erikseen kyselyssä, jotta vastaajilla olisi mahdollisuus itse nostaa esille kirjallisuus- tai tekstikäsityksiään. Aihe nousikin esiin vastauksissa, ja tarkastelen asiaa tarkemmin kappaleessa 4.1.3.

Rosenblattin transaktioteoria on muodostunut hänen omien tutkimustensa tuloksista ja niiden vertailusta muihin teorioihin. Rosenblatt esittelee teoriansa ja erityisesti käyttämänsä transaktion käsitteen taustoja. Transaktion käsite on John Deweyn ja Arthur F. Bentleyen kehittämä vastine interaktiolle, joka Rosenblattin mukaan kuvaa vuorovaikutussuhteen välisiä tekijöitä liian erillisinä. Transaktiolla viitataan tekijöiden yhtenäisyyteen ja erottamattomuuteen vuorovaikutuksessa. Kummankaan tekijän rooli ei korostu. (Rosenblatt 1994, 17.) Kuitenkin vuorovaikutussuhde vaatii molemmilta osapuolilta aktiivisuutta. Rosenblattin mukaan lukija

³ ks. esim. Hämäläinen 2014, Humalisto 2008 sekä Raunio & Kauttu 2007.

⁴ Rosenblatt käyttää teoriassaan käsitettä ”runo” (the poem), jolla hän viittaa laajasti erilaisiin teksteihin (Rosenblatt 1994, 12). Transaktioteorian käsitys tekstistä tai *runosta* käsittääkin laajasti erilaisia teoksia. Siksi se toimii teoriana laajan tekstikäsityksen rinnalla, jota muun muassa valtakunnallisessa peruskoulun opetussuunnitelmassa (2014) painotetaan.

ei siis ole vain passiivinen tekijä, joka vastaanottaa tekstin viestiä, vaan aktiivinen, oman tulkintansa kautta tekstin merkitystä rakentava toimija; teksti sen sijaan aktivoi lukijan viestillään tulkintaan (mts. 6–11).

Lukija ja teksti muodostavat siis yhdessä vuorovaikutuksessaan tulkinnan ja merkityksen. Rosenblattin mukaan lukija ja teksti eivät ole erillisiä, vaan aktiiviset roolit syntyvät lukuprosessista, jossa ne ovat osapuolina. Osapuolia voidaan tarkastella erikseen, mutta yhteys täytyy silti pitää mielessä; lukijaa ja tekstiä ei voi täysin eristää toisistaan, koska silloin molempien osapuolien merkitys häviää. Merkitys syntyy nimenomaan tekstin ja lukijan kohtaamisesta. Lukuprosessia onkin Rosenblattin mukaan tärkeää tarkastella elävänä tilanteena tiettyssä ajassa ja paikassa. Lukuprosessi ja tekstin tulkinnan syntyminen vaatii vuorovaikutuksen syntymistä eli molempien osapuolten, lukijan ja tekstin, kohtaamista. (Rosenblatt 1994, 12–14, 16.) Tutkimuksessani tämä lukijan ja tekstin yhteistoiminta on oletuksena lukuinnon syntymiselle. Lukemisesta innostuminen vaatii lukijan eli tässä tapauksessa peruskoulun yläasteen oppilaan aktiivisuutta tekstiä kohtaan ja tekstin viestintää lukijaa kohtaan. Jos jompikumpi puuttuu, esimerkiksi oppilas ei kykene keskittymään tekstiin tai tekstin välittämä viesti ei ole oppilaalle ymmärrettävä, ei synny lukukokemusta eikä tulkintaa. Tällöin myöskään lukuintoa ei voi syntyä.

Lukija ja teksti ovat kaksi eri osapuolta, joiden taustalla vaikuttavat erilaiset tekijät ja heijastuvat osaltaan myös transaktioon. Lukija ja teksti saavat lukemiseen liittyvät roolinsa ja merkityksensä vasta vuorovaikutuksessa, mutta osapuolia pystyy kuitenkin tarkastelemaan erikseen, jolloin niiden ominaisuuksia ja taustatekijöitä suhteessa lukuprosessiin voidaan analysoida. Rosenblattin mukaan lukija voidaan kirjallisuustieteessä nähdä näkökulmasta riippuen lukuprosessissa toimijana, jota teksti muuttaa, tai toimijana, joka antaa tekstille merkityksen. Transaktioteoria ei valitse näistä kumpaakaan näkemystä sulkien toista pois, vaan näkee transaktion sisältävän molemmat näkökulmat. (Rosenblatt 1994, 4–6.) Ilman lukijaa teksti ei saa merkitystä vaan se muodostuu yksilöllisestä lukukokemuksesta.

Yksilön toiminnan taustalla vaikuttaa moni tekijä; esimerkiksi hänen taitonsa, koulutuksensa kokemuksensa ja tunnetilansa ohjaavat toimintaa tiettyihin suuntiin. Erilaiset taustatekijät

vaikuttavat myös yksilöön lukijana. Rosenblatt osoittaa lukijan aikaisempien kokemusten, henkilökohtaisten asenteiden ja tarpeiden sekä tunteiden aktivoituvat ja vaikuttavat tekstin tulkintaan. Teksti vaikuttaa vuorovaikutussuhteessa yhtä lailla; se johdattaa lukijan lukuprosessia. Lisäksi transaktioon vaikuttavat lukuhetkellä vallitseva tilanne, ulkoiset referenssit ja kulttuurinen ympäristö. Vuorovaikutussuhde on siis monien tekijöiden summa. (Rosenblatt 1994, mm. 6, 12, 14, ks. myös Kortekallio & Ovaska 2020, 56–58).

Teksti vaikuttaa vuorovaikutussuhteessa yhtä lailla; se viestii lukijan kanssa aktiivisesti, johdattaa lukija ja muuttaa tätä. Rosenblatt korostaa, että tekstin tulkintaan vaikuttavat sekä lukija että teksti. Lukijan kiinnostus ohjaa huomioiden tekemistä tekstistä, jolloin lukijan kokemuspohja aktivoituu ja vaikuttaa tulkintaan. Lukijan huomioihin vaikuttavat siis hänen asenteensa, tunteensa ja tarpeensa. Huomiot tekstistä linkittyvät kokemuspohjaan ja vallitsevaan tilanteeseen, mistä muodostuu tulkintaa tekstistä. Tekstikään ei ole pelkkää koodia, vaan verbaalista symboliikkaa, joka muodostaa sanoja ja kokonaisuuksia ulkoisen olomuotonsa taustalla. Teksti ei siis ole pelkkä objekti vaan yhtä lailla aktiivinen osapuoli lukuprosessissa. Teksti on lukuprosessin osapuoli, johon lukija reagoi. Lukijan reaktiosta teksti saa merkitystä. Tekstin tulkinta on siis vuorovaikutussuhteen lopputulos, joka muodostuu molempien osapuolten aktiivisesta roolista. (Rosenblatt 1994, 6, 12–14, 18–20.)

Vuorovaikutussuhde lukijan ja tekstin välillä korostuu myös äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa ja lukuinnon edistämisessä. Lukuintoa ei synny ilman lukijan ja tekstin vuorovaikutusta, joten transaktion huomioiminen oppiaineen opetuksessa on keskeistä. Lukuinnon edistäminen on valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelmassa määritelty nimenomaan kirjallisuudenopetuksen tehtäväksi (ks. POPS 2014, 287). Myös transaktioteoria painottaa kirjallisuuden opetuksen merkitystä. Kortekallio ja Ovaska esittelevät Rosenblattin ajatuksia kirjallisuuden opetuksen periaatteista artikkelissaan ”Lähilukeminen ennen ja nyt” (2020). Kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on transaktioteorian mukaan lukijan aktiivisuuden kannustaminen ja ylläpitäminen. Opetuksessa pyritään kehittämään lukijan kirjallisia kokemuksia ja auttamaan lukijaa pohtimaan ja ymmärtämään niitä. Kirjallisuuden opetus vaalii yksittäisen lukijan ja yksittäisen teoksen vuorovaikutusta. (Mts. 56.) Lukijan aktiivisuus sekä tekstin ja lu-

kijan kohtaaminen ovat siis välttämättömyksiä vuorovaikutussuhteen syntymiselle. Kirjallisuuden opetus ja opettaja toimivat tämän vuorovaikutussuhteen mahdollistajina, kannustajina ja tukijoina. Kirjallisuuden opetus vaikuttaa lukijan ja tekstin vuorovaikutukseen sen ulkopuolelta. Opetuksella voidaan rikastuttaa lukukokemusta avaamalla kirjallisen teoksen esteettisyyttä ja tekijän valintoja, jolloin myös lukemisesta saatava nautinto voi olla suurempi. (Mts. 56–58.) Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan rooli vuorovaikutussuhteen tukijana on siis tämän näkökulman perusteella merkittävässä asemassa edistämässä lukuintoa.

Transaktioteoria painottaa myös lukukokemuksen reflektoinnin tärkeyttä. Vaikka lukuprosessi ja tekstin tulkinta perustuvat lukijan ja tekstin vuorovaikutukseen, tuovat myös tekstin uudelleentarkastelu, oma reflektointi ja keskustelu lukukokemukseen lisää syvyyttä (Mason & Giovanelli 2021, 68). Reflektointi on tärkeää, sillä lukija reagoi tekstiin omista lähtökohdistaan. Reflektion kautta lukija hahmottaa omien lähtökohtiensa vaikutusta lukukokemukseen ja kykenee näin syventämään tulkintaa. Rosenblattin mukaan tässä näkökulmassa korostuvat lukijan omat käsitykset ja tietoisuus omista lukutaidoistaan ja -strategioistaan, sekä ymmärrys kulttuurin ja yhteiskunnan vaikutuksesta teksteihin. (Kortekallio & Ovaska 2020, 56–58.) Reflektoinnilla ja keskustelulla voidaankin kirjallisuuden opetuksessa syventää ja monipuolistaa lukijan ja tekstin vuorovaikutuksesta syntyneitä tulkintaa. Tämä näkökulma korostaa opettajan roolia ja opetuksen merkitystä lukemisen käsittelyssä osana lukemaan innostamista.

Transaktioteorian ajatukset lukemisesta vuorovaikutuksena sekä yksilön taustojen ja lukemisen elämyksellisyyden korostamisena resonoivat sekä valtakunnallisen peruskoulun opetussuunnitelman lukuinnon edistämistä korostavien painotusten kanssa että tutkimukseeni vastanneiden opettajien näkemysten kanssa. Teoria on sovellettavissa sellaisenaan sekä lukuinnon tarkasteluun laajemmin että yksityiskohtaisempiin esille nouseviin konkreettisiinkin teki-
jöhin lukuinnon edistämiseen liittyen.

2.2. Keskeisiä käsitteitä ja käsityksiä lukuinnon taustalla

Jotta voidaan tarkastella lukuintoon liittyviä seikkoja, täytyy tiedostaa myös sen taustalla vaikuttavia käsitteitä ja käsityksiä. Tarkastelen tässä luvussa ensin lukutaidon ja monilukutaidon

käsitteitä, jotka esiintyvät nykyään lähes synonyymeina toisilleen. Toiseksi tarkastelen tarkemmin lukuinnon käsitettä, sekä sen kanssa käsi kädessä kulkevia käsitteitä, lukuharrastusta ja lukumotivaatiota. Viimeisenä tarkastelen erilaisia lukemiskäsityksiä, jotka vaikuttavat mm. opetussuunnitelman (POPS 2014) taustalla ja siten myös lukuintoon liittyvien painotusten taustalla.

2.2.1. Lukutaito ja monilukutaito

Ilman *lukutaitoa* ei voi olla lukuintoa. Lukutaidon käsitettä voidaan tarkastella eri näkökulmista. Yksinkertaisimmillaan sillä tarkoitetaan kykyä lukea kirjoitettua tekstiä ja ymmärtää sen sisältöä. Se on perustaito ja edellytys arjessa toimimiseen ja osallistumiseen. Nykyään lukutaito mielletään laajemmin kuin kylynä lukea tekstiä; se sisältää taitoja tekstien ymmärtämisestä ja tulkinasta, kirjoittamisen kyvyistä ja viestinnällisten elementtien tarkastelusta tilannekohtaisesti (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 73–74). Nykyinen käsitys lukutaidosta kulkee siis synonyymien kaltaisena käsi kädessä *monilukutaidon* käsitteen kanssa, jota käsittelemme tarkemmin seuraavassa alaluvussa. PISA-tutkimuksessa lukutaito määritellään kirjoitetun tekstin ymmärtämiseksi, käytöksi ja arvioinniksi, jonka tavoitteena on tietojen ja valmiuksien kehittäminen sekä yhteiskuntaelämään osallistuminen (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 77). Kuten opetus- ja kulttuuriministeriön tiedotteesta (2019) käy ilmi suomalaisten nuorten lukutaito on PISA-tulosten mukaan edelleen maailman parhaimmista ja erinomaisten lukijoiden määrä on säilynyt ennallaan; kuitenkin heikkojen lukijoiden osuus lisääntyy:

Suomalaisnuorista erinomaisen lukutaidon tasoille sijoittuvien osuus (14,5 %) on säilynyt ennallaan (14,2 % vuonna 2009). Heikkojen lukijoiden osuus oli puolestaan lisääntynyt selvästi. Vuonna 2009 alle 2 tason lukijoita oli 8,1 %, mutta vuonna 2018 jo 13,5 % kaikista oppilaista. Maassamme on siten yhä enemmän nuoria, joiden lukutaito ei riitä opiskeluun ja yhteiskunnassa toimimiseen.
(Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019)

Heikkojen lukijoiden määrän kasvun lisäksi huolestuttavaa lukemiseen ja lukutaitoon liittyvän kiinnostuksen ja arvostuksen vähäisyys. Tilastokeskuksen mukaan nuorten aktiivilukeminen on laskenut jyrkästi:

Vaikka kirjojen lukeminen on edelleen yleistä, luettujen kirjojen määrä on huomattavasti vähentynyt. Vielä vuonna 1981 noin joka kolmas ja vuosina 1991 ja

2002 noin joka neljäs 10 vuotta täyttänyt oli lukenut vähintään kymmenen kirjaa viimeisen puolen vuoden aikana. Vuonna 2017 enää 13 prosenttia 10 vuotta täyttäneistä oli vähintään kymmenen kirjaa lukenut aktiivilukija. Yleisintä aktiivilukeminen on 10–14-vuotiailla, joista 23 prosenttia oli aktiivilukijoita. Vielä 1980-luvun alussa tämän ikäisistä 61 prosenttia oli kuulunut aktiivilukijoihin.

(Tilastokeskus 2019)

2.2.2. Lukuinto ja lukuharrastus

Koska koulussa lukeminen kuuluu opetussuunnitelmaan, ja äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa tulee arvioida opiskelijan lukutaitoa, täytyy pakollinen ja vapaaehtoinen lukeminen myös erottaa käsitteellisesti toisistaan. Käytän lukusuorituksen käsitettä arvioitavasta ja pakollisesta koulutehtävänä suoritettavasta lukemisesta. Sen sijaan omasta ilosta tapahtuva vapaaehtoinen lukeminen vapaa-ajalla on lukuharrastus. Opetussuunnitelma korostaa opetukseen sisältyvän lukemisen lisäksi kannustamista lukemisen harrastamiseen (POPS 2014, esim. 291), joten molemmat käsitteet lukemiseen ovat olennaisia tutkimukseni kannalta ja kirjallisuuden opetuksen näkökulmasta.

Harrastuksella viitataan motivoituneeseen, pysyvään tai pitkäjänteiseen ja oppimisen kannalta tulokselliseen toimintaan. Harrastuneisuuden taustalla vaikuttaa vahvasti kiinnostuksen käsite. Jotta jostain toiminnasta muodostuisi harrastus, täytyy toimintaa kohtaan olla kiinnostusta. (Saarinen & Korhonen 2009, 25–26.) Lukuinnon edistämiseksi ja kannustamisessa lukuharrastukseen onkin olennaista pyrkiä lisäämään kiinnostusta lukemiseen.

2.2.3. Lukemiskäsityksiä

Lukutaidon käsitettä voidaan lähestyä myös eri lukemiskäsitysten kautta. Aikaisempien valtakunnallisten opetussuunnitelmien taustalla olevia lukemiskäsityksiä on tutkinut muun muassa Merja Kauppinen. Viimeisintä opetussuunnitelmaa (POPS 2014) häneltä siteeraamani tutkimus ei sisällä, mutta samat lukemiskäsitykset vaikuttavat myös sen taustalla. Hän osoittaa, että perusopetuksen opetussuunnitelman linjaukset lukemiseen ovat rakentuneet muun muassa kognitiivisen, sosiokognitiivisen, funktionaalisen ja sosiokulttuurisen lukemiskäsityksen pohjalta (Kauppinen 2010, 174–179). Myös yksittäisten opettajien lukemiskäsitykset ohjaavat sitä, miten lukutaito sekä siihen liittyvä opetus ja pedagoginen toiminta toteutuvat.

Kauppinen mukaan kognitiivisessa lähestymistavassa lukemiseen lukutaito perustuu erilaisten osataitojen hallinnalle. Lukutaito lähtee dekodauksesta, jossa kirjaimia puretaan äänteiksi, jotka taas yhdistetään merkityksiin ja edelleen isompiin kokonaisuuksiin. Kognitiivisten toimintojen, kuten aisti-, havainto- ja muistitoiminnan kehittäminen, ja skeemateoriaan perustuva toistoilla vakiinnuttaminen toimivat lukutaidon muodostumisen taustalla. Opetussuunnitelmissa lähestymistapaa sovelletaan osataitojen kehittämällä ja lukijan metakognitiivisten taitojen tukemisella. Metakognitiivisia taitoja ovat esimerkiksi Vaiheittaisuus, lukustrategiat ja toisto tukevat lukutaitoa ja sen kehittymistä. Lukutaidon kehittyminen perustuu siirtymiselle osataidosta toiseen ja osaaminen saavutetaan osataitojen vakiintumisella. (Kauppinen 2010, 176–177.)

Kognitiivisen lähestymistavan mukaan muodostuu ajattelun ja ympäröivän maailman yhteydestä. Se on tapoja käsitellä ja toteuttaa ideoita, jotka kumpuavat tietoisuudesta. Esimerkiksi metaforien käyttö abstrakteja asioita selitettäessä on kognitiivisen kielitaidon tulosta. Tieto tallentuu skeemoina, jotka joustavat ja muokkaantuvat tiedon lisääntyessä ja taitojen kehittyessä. Lukeminen perustuu kaavamaiseen koodaukseen, jossa tekstin osia, esimerkiksi sanoja, opittuamme alamme ymmärtää sisältöä ja luomme sille merkityksiä. Myös teksti itsessään muodostaa kaavoja, joita omaksumme. (Mason & Giovanelli 2021, 2.)

Kognitiivisen lukemiskäsityksen lisäksi valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa sovelletaan Kauppinen mukaan sosiokognitiivista lukemiskäsitystä. Sosiokognitiivisessa lähestymistavassa otetaan huomioon osataitojen hallinta ja lukuprosessista tiedostuminen osana lukutaidon kehittymistä. Kognitiiviseen lähestymistapaan verraten lukijan metakognitiivisten taitojen, itseymmärryksen ja itsearviointin merkitys korostuu. Ymmärrys lukuprosessista ja omien lukustrategioiden ja taitojen tietoisesta käyttämisestä. Tietoisuus ja onnistumisen kokemukset johtavat positiiviseen kiertokulkuun ja lisäävät lukijan halua lukea. Sosiokognitiivinen lähestymistapa näkee siis lukuinnon syntyvän lukijan aktiivisuudesta ja tietoisuudesta, jotka ohjaavat lukijaa kehittymään. (Kauppinen 2010, 174–177.)

Sosiokognitiivinen lukemiskäsitys korostaa myös lukemisen vuorovaikutteisuutta. Kun kognitiivinen lukemiskäsitys tarkastelee lukemista tapahtumana, sosiokognitiivinen lähestymistapa

näkee lukemisen prosessina, jossa lukijalla on aktiivinen ja tiedostava rooli. Lukija itse ymmärtää lukuprosessia ja osaa soveltaa taitojaan prosessissa tietoisesti. Lukeminen nähdään lukijan tekstin ja tilanteen pohjalta syntyvä prosessi, jossa lukija reagoi lukutehtävään. Tiedon lisäksi tunne on mukana rakentamassa osaamista. (Kauppinen 2010, 177.) Sosiokognitiivisen lukemiskäsityksen perusajatus lukijan aktiivisuudesta ja tietoisuudesta lukuprosessissa käy yksiin Rosenblattin (1995) transaktioteorian kanssa, jonka perustana on lukijan ja tekstin kaksisuuntainen vuorovaikutussuhde.

Lisäksi Kauppinen nostaa esiin funktionaalista lukemiskäsitystä opetussuunnitelmien taustalla. Funktionaalinen lähestymistapa vie käsitystä lukemisesta yhä enemmän vuorovaikutussuhteen painotukseen. Lukijan aktiivisuus ja toiminta korostuu entisestään ja lukutaidon katsotaan perustuvan erilaisista lukutilanteista ja -tehtävistä selviytymiselle. Lukijan käsitys omista taidoistaan ja itsestä lähtevä toiminta lukutapojen muokkaamiseksi kehittävät lukutaitoa. Myös erilaiset tekstit ja tekstiympäristöt otetaan mukaan tarkasteluun. Lukutaito laajenee lukutapojen hallinnalla ja tekstiympäristöä laajentamalla. Lukijan tiedon, tunteen ja toiminnan lisäksi tilanne vaikuttaa lukuprosessin. Taitojen kehittäminen perustuu tilanteiselle oppimiselle. Lukija uudistaa näkemyksiään ja käsityksiään tilanteessa. Oppilasta kannustamalla ulkopuolelta hänelle muodostuu laajempi ymmärrys lukuprosessistaan, jota hän pystyy tietojensa pohjalta muokkaamaan. Opetussuunnitelmat kuvaavat lukutaidonkehitystä funktionaalisen lukemisen ohjelman mukaan. (Kauppinen 2010, 177–178.)

Neljäntenä lähestymistapana lukemiseen opetussuunnitelmissa on Kauppisen mukaan sovellettu sosiokulttuurista näkemystä. Sosiokulttuurinen lähestymistapa tarkastelee lukemista osallistumisena yhteisölliseen kielenkäyttämiseen. Osaamisen taustalla on sosiaalistuminen yhteisön lukukäytäntöihin. Vuorovaikutus lukijan ja tekstin välillä kumpuaa yhteenkuuluvuuden ja osallisuuden kautta muodostuvista tunnesiteistä – lukeminen omaksutaan siis yhteisön kautta. Lukijan ymmärrys kehittyy yhteisön tarjoamien tekstien pohjalta. Tekstien käyttötavat sekä teksteihin liittyvät käytänteet, arvot ja asenteet, joita yhteisössä vaalitaan, vaikuttavat yksilön lukemiseen ja vuorovaikutukseen lukijan ja tekstin välillä. (Kauppinen 2010, 178–179.)

Lukija kasvaa kirjalliseen kulttuuriin vähitellen. Kokemukset kehittävät hänen ymmärrystään ja tietojaan lukemisesta. Ulkopuolelta tuleva tuki havainnoi ja mukauttaa tukemista lukijan taitotasojen ja tietojen pohjalta. Kannustaminen uusiin teksteihin ja tekstien käyttötapoihin kumpuaa yhteisöllisyydestä. Lukutaidon mahdollisuuksia eri yhteyksissä tarkastellaan yhteisönä. Lukemisen affektiivisuus eli kiinnostus, into ja motivaatio lukemisen taustalla kumpuavat myös yhteisöllisyydestä ja yhteenkuuluvuuden tunteesta. Yhteisö koostuu kuitenkin yksilöistä, joten myös yksilön aktiivisuus on lukemisen vuorovaikutuksen ja lukutaidon kehittymisen kannalta välttämättömyys. (Kauppinen 2010, 178–179.)

2.3. Valtakunnallisen peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden näkökulma lukemiseen ja lukuinnon edistämiseen

PISA-tulosten ja yleisen keskustelun myötä lukemisen ja lukutaidon merkitys ja yhteys on huomioitu myös opetuksen linjauksissa. 2014 laadittu valtakunnallinen peruskoulun opetussuunnitelma ottaa kantaa lasten ja nuorten lukemiseen. Opetussuunnitelma nostaa lukutaidon merkitystä niin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kuin laaja-alaisen osaamisen osiossa erityisesti monilukutaidon muodossa. Erittelen tässä osiossa opetussuunnitelman painotuksia lukemiseen ja lukuintoon liittyen. Tarkastelen ensin perusopetukselle asetettuja laaja-alaisen osaamisen linjauksia, jonka jälkeen siirryn äidinkielen ja kirjallisuuden, tarkemmin suomea äidinkielenään opiskelevien, oppiainekohtaisiin linjauksiin. Huomioin ensin peruskoulun alasteen painotuksia, koska oppimisen perusta syntyy pitkälti siellä. Lopuksi keskityn nimenomaan peruskoulun yläasteen äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen perusteisiin ja niiden painotuksiin lukuinnon edistämisestä.

2.3.1. Monilukutaito laaja-alaisen osaamisen linjauksissa valtakunnallisen peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa

Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa lukemiseen ja lukutaitoon liittyviä linjauksia on eritelty laaja-alaisen osaamisen osiossa sekä oppiainekohtaisessa osiossa. Peruskoulun opetuksen yhtenä tavoitteena on laaja-alainen osaaminen. Se merkitsee kokonaisuutta tiedoista, taidoista, arvoista, asenteista ja tahdosta, sekä näiden soveltamista eri konteksteissa (POPS 2014, 20). Laaja-alainen osaaminen on siis oppiainerajat ylittävää taitokokonaisuutta,

jota katsotaan tarvittavaksi nykymaailmassa. Opetussuunnitelman mukaan laaja-alaista osaamista edellytetään niin opiskelussa ja työnteossa kuin kansalaisena toimimisessa ja ihmisenä kasvamisessa.

Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Osaaminen tarkoittaa myös kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. Siihen, miten oppilaat käyttävät tietojaan ja taitojaan, vaikuttavat oppilaiden omaksumat arvot ja asenteet sekä tahto toimia. Laaja-alaisen osaamisen lisääntynyt tarve nousee ympäröivän maailman muutoksista. Ihmisenä kasvamisen, opiskelu, työnteke sekä kansalaisena toimiminen nyt ja tulevaisuudessa edellyttävät tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista.

(POPS 2014, 20)

Laaja-alainen osaaminen on jaoteltu seitsemään eri osakokonaisuuteen⁵, joista yksi on monilukutaito (L4). Opetussuunnitelma perustelee monilukutaidon merkitystä kriittisen ajattelun, maailman ja eri näkökulmien hahmottamisen sekä tietojen monipuolisen käytön kautta. Monilukutaidossa korostuu muun muassa eri lukemiskäsitysten painoalueita. Toisaalta se sisältää opitun tiedon yhdistelyä eri yhteyksissä ja toisaalta ottaa huomioon sosiokognitiivista ympäristöä.

Oppilaat tarvitsevat monilukutaitoa osatakseen tulkita maailmaa ympärillään ja hahmottaa sen kulttuurista monimuotoisuutta. Monilukutaito merkitsee taitoa hankkia, yhdistää, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa, eri ympäristöissä ja tilanteissa sekä erilaisten välineiden avulla. Monilukutaito tukee kriittisen ajattelun ja oppimisen taitojen kehittymistä. Sitä kehitettäessä tarkastellaan ja pohditaan myös eettisiä ja esteettisiä kysymyksiä. Monilukutaitoon sisältyy monia erilaisia lukutaitoja, joita kehitetään kaikessa opetuksessa. Oppilaiden tulee voida harjoittaa taitojaan sekä perinteisissä että monimediaisissa, teknologiaa eri tavoin hyödyntävissä oppimisympäristöissä

(POPS 2014, 22)

Korostan laaja-alaisista osaamisenalueista tässä tutkielmassa erityisesti monilukutaitoa, koska sen merkitys korostuu muita enemmän tutkielman aiheeseen nähden, vaikka laaja-alaisen osaamisen osa-alueet on laadittu nimenomaan kaikkia oppiaineita ja koko peruskoulun oppimäärää koskevaksi tavoitteelliseksi sisällöksi, korostuu monilukutaidon merkitys erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineissa. Valtakunnallisen peruskoulun opetussuunnitelman

⁵ Muut kuusi ovat ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5), työelämätaidot ja yrittäjyys (L6) sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (L7) (POPS 2014, 20–24).

perusteissa kehoitetaan monipuolisen tekstiympäristön luomiseen ja erilaisten esittämisen tapojen hallintaan opastamiseen monilukutaidon kehittämiseksi (POPS 2014, 22–23). Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine sisältää näitä sisältöjä jo itsessään. Oppiaineessa käsitellään laajasti eri medioiden ja viestinnän keinojen sisältöjä, joita ei muissa oppiaineissa käydä. Lisäksi eri teksteihin tutustuminen on keskeistä läpi oppiaineen sisältöjen enemmän kuin muissa oppiaineissa. Muissakin oppiaineissa toki käsitellään erilaisia tekstejä, mutta ei niinkään syvennyt tarkastelemaan itse tekstiä, sen piirteitä ja keinoja välittää viestiä. Opetussuunnitelma toki korostaa monipuolisen tekstiympäristön hyödyntämistä yhteistyössä eri toimijoiden kanssa (POPS 2014, 22-23), ja yhteistyöaspekti onkin yksi seikka, joka tutkimusaineistossa nousi esiin.

Valtakunnallisen peruskoulun opetussuunnitelman (2014) linjauksista on myös löydettävissä yhtäläistä näkökulmaa transaktioteorian kanssa. Muun muassa seuraava esimerkki korostaa lukijan ja tekstin vuorovaikutusta, lukukokemuksen elämyksellisyyttä ja merkityksellisyyttä, sekä reflektiota muiden kanssa. Katkelmassa näkyy myös monia lukuintoon liittyviä näkökulmia.

Opetus tarjoaa mahdollisuuksia erilaisista teksteistä nauttimiseen. Oppimistilanteissa oppilaat käyttävät, tulkitsevat ja tuottavat erilaisia tekstejä sekä yksin että yhdessä muiden kanssa. Oppimateriaalina hyödynnetään ilmaisultaan monimuotoisia tekstejä ja mahdollistetaan niiden kulttuuristen yhteyksien ymmärtäminen. Opetuksessa tarkastellaan oppilaille merkityksellisiä, autenttisia tekstejä sekä niistä nousevia tulkintoja maailmasta. Näin oppilaat voivat hyödyntää opiskelussa vahvuuksiaan ja itseään kiinnostavia sisältöjä ja käyttää niitä myös osallistumisessa ja vaikuttamisessa.

(POPS 2014, 23)

Erityisesti erilaisista teksteistä nauttiminen, oppilaille merkityksellisten tekstien tarkastelu ja oppilaita kiinnostavien sisältöjen hyödyntäminen erottuvat lukuinnon edistämistä kannustavina painotuksina. Näitä sisältöjä tuotiin esiin myös tutkimukseni aineistossa.

Valtakunnallisen peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa kuvataan myös vuosiluokka-kohtaisia painotuksia laaja-alaisessa osaamisessa. Tutkimuksessani keskityn erityisesti peruskoulun yläasteen tarkasteluun, joten näistä painotuksista nostan erityisesti vuosiluokkien 7–9 linjauksia. Peruskoulun yläasteella monilukutaidossa keskitytään taitojen syventämiseen ja

monipuolisempaan hyödyntämiseen. Kriittisyys, kulttuurisuus, aistien hyödyntäminen ja osallistuminen painottuvat.

Oppilaita ohjataan monilukutaitoisuuden syventämiseen laajentamalla tekstien kirjoja kaikkien oppiaineiden opetuksessa. [...] Harjoittelun painopiste on analyttisessä, kriittisessä ja kulttuurisessa lukutaidossa. Oppilaat harjaantuvat kaikkien aistialueiden ja tietämisen tapojen monipuoliseen hyödyntämiseen oppimisessa. [...] Oppilaita rohkaistaan käyttämään monilukutaitoaan myös vaikuttamiseen ja osallistumiseen omassa elinympäristössä, mediassa ja yhteiskunnassa. Opetuksessa tarjotaan runsaasti tilaisuuksia näiden taitojen yhteistoiminnalliseen harjoitteluun.

(POPS 2014, 283)

Myös taitojen soveltamista eri konteksteissa ja suhteessa oppilaan omiin näkemyksiin painotetaan. Oppilaille tarjotaan yhä enemmän erilaisia tekstilajeja, muun muassa työelämään ja talouteen liittyviä tekstejä käsitellään. Myös kuvien tulkintaa laajennetaan ja yhdistetään muiden tekstien viestinnän tarkasteluun.

Monilukutaidon kehittämisessä siirrytään aikaisempaa enemmän eri tilanteissa ja eri yhteyksissä käytettäviin teksteihin. Oppilaiden monilukutaitoa syvennetään tutustuttamalla heidät kertoviin, kuvaaviin, ohjaaviin, kantaa ottaviin ja pohtiviin tekstilajeihin. Opetuksessa vahvistetaan kulttuurista ja katsomuksellista lukutaitoa sekä ympäristölukutaitoa. Siinä tarkastellaan ja tulkitaan myös työelämään liittyviä tekstejä. Kuluttaja- ja talousosaamista kehitetään aihepiiriä monipuolisesti käsittelevien tekstien sekä niiden käyttöyhteyksiin tutustuttamalla. [...] Medialukutaitoa syvennetään osallistumalla ja työskentelemällä eri medioiden parissa. Oppilaita kannustetaan ilmaisemaan näkemyksiään monipuolisten viestinnän ja vaikuttamisen keinojen avulla.

(POPS 2014, 283)

Painotukset ovat siis yhtenäisiä läpi peruskoulun, mutta taitoja ja osaamista laajennetaan ja sovelletaan yläasteen opetuksessa ja muussa pedagogisessa toiminnassa. Laajaa tekstikäsitystä tuodaan yhä enemmän mukaan opetussisältöihin ja tekstien laajuutta tarkastellaan erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Lukuinnon näkökulmasta tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opetuksessa innostetaan lukemaan erilaisia tekstejä vaihtelevissa muodoissa ja lajeissa. Vertailukohtana tälle voi nähdä esimerkiksi pelkästään ns. perinteiseen romaaniin lukemiseen kannustamisen.

2.3.2. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen linjauksia lukuinnosta valtakunnallisen peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tehtävän kuvauksessa opetussuunnitelma painottaa taitojen kehittämistä ja kiinnostumiseen ohjaamista oppiaineen eri osa-alueilla. Sisältöjen yhteen sitominen täytyy muistaa myös tämän tutkimuksen aihetta tarkastellessa; lukemaan innostaminen ei ole välttämättä sidoksissa pelkästään kirjallisuussisältöihin vaan voi kulkea eri sisällöissä mukana kokonaisvaltaisesti. Opetuksessa voidaan sisällyttää esimerkiksi kieliopin käsittelyn yhteyteen liittämään nuortenkirjallisuuteen liittyviä tekstikatkelmia. Tehtävän kuvauksessa kuitenkin korostetaan yhtenä tehtävänä oppilaan ohjaamista kiinnostumiseen kirjallisuudesta ja muusta kulttuurista. Tarkennuksia kiinnostumiseen ohjaamisesta ei eritellä.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaiden kieli-, vuorovaikutus- ja tekstitaitoja ja ohjata heitä kiinnostumaan kielestä, kirjallisuudesta ja muusta kulttuurista ja tulemaan tietoisiksi itsestään viestijöinä ja kielenkäyttäjinä. Oppilaiden arjen kieli- ja tekstitaitoja laajennetaan niin, että he saavat valmiuksia havaintojen ja ilmiöiden käsitteellistämiseen, ajattelunsa kielentämiseen ja luovuutensa kehittämiseen.

(POPS 2014, 287)

Myös laajan tekstikäsitteilyksen ja monilukutaidon periaatteita nostetaan oppiaineen tehtävän kuvauksessa esiin. Kuvaus painottaa monimuotoisia tekstejä, monikulttuurisuutta, eri medioita ja yhteistyötä eri tahojen kanssa. Kirjallisuutta korostetaan tässä yhteydessä seuraavasti:

Ikäkaudelle ja kielitaidolle soveltuva kirjallisuus vahvistaa luovuuden ja mielikuvituksen monipuolista kehittymistä ja laajentaa oppilaiden käsitystä oman kielellisen ilmaisunsa mahdollisuuksista. Kirjallisuus yhdistää oppilaan kulttuuriinsa ja avartaa käsitystä muista kulttuureista.

(POPS 2014, 287)

Nuorille sopivan kirjallisuuden katsotaan siis kehittävän mielikuvitusta ja luovuutta, mikä taas johtaa monipuolisempaan ilmaisuun ja kulttuurien tarkasteluun. Ikäkaudelle soveltuvaa kirjallisuutta ei tarkenneta, vaan linjaus jää opettajan pohdittavaksi. Linjaus herättääkin kysymyksiä, jotka on ratkaistava opetuksen arjessa. Millainen kirjallisuus on nimenomaan peruskoulun yläasteen opiskelijoille sopivaa ja mikä taas ei? Millaiset tekstit ovat liian haastavia ja millaiset taas tason alapuolella?

Oppiaineen tehtäväkuvauksessa ilmaisu, josta aiheen tutkimukselleni valitsin, löytyy kulttuurisältöihin tutustuttamiseen liittyvästä kappaleesta (POPS 2014, 287–288). Kappaleessa kirjallisuuden opetuksen tehtävissä yhtenä painotetaan *lukemiseen innostamista*. Tehtävää tarkennetaan vielä elämyksellisyyteen ja sen jakamiseen, kulttuurituntemukseen, eettiseen kasvuun ja mielikuvituksellisuuteen liittyvillä painotuksilla.

Kirjallisuuden opetuksen tehtävänä on lukemiseen innostaminen, elämysten saaminen ja jakaminen, kulttuurintuntemuksen syventäminen, eettisen kasvun tukeminen sekä oppilaiden kielen ja mielikuvituksen rikastaminen.

(POPS 2014, 287–288)

Tässäkään yhteydessä ei tarkenneta, mitä lukemiseen innostamisella käytännössä tarkoitetaan. Tästä sainkin idean lähteä tutkimaan asiaa opetussuunnitelman toteuttajien eli opettajien näkökulmasta. Samassa yhteydessä esitettyinä lukemiseen innostamisen, elämyksellisyyden, kulttuurisuuden, eettisyyden ja mielikuvituksellisuuden voi katsoa linkittyvän vahvasti yhteen. Lisäksi ne yhdistetään nimenomaan kirjallisuuden opetuksen tehtäväksi, vaikka muun muassa laaja tekstikäsitely kulkee kokonaisvaltaisena oppiaineen sisällöissä.

Tehtäväkuvauksessa tuodaan kuitenkin esiin muutamia tarkennuksia, joiden voidaan katsoa liittyvän innostamiseen. Nämä linjaukset eivät viittaa lukuinnon edistämiseen suoraan, vaan yleisesti koko oppiaineeseen sisältöineen. Opetussuunnitelman tehtäväkuvauksen lopussa olevassa kappaleessa korostetaan *merkityksellisyyttä* ja *osallisuutta* opittavista asioista kiinnostumisen ja motivaation taustalla. Myös *eriyttäminen* ja oppilaan yksilöllinen huomioiminen yhdistyy opetussuunnitelmassa tähän.

Keskeisiä motivaatiotekijöitä äidinkielen ja kirjallisuuden oppimisessa ovat opittavien asioiden merkityksellisyys oppilaille ja osallisuuden kokemukset. Oppilaiden kiinnostusta vahvistetaan luomalla mahdollisuuksia aktiiviseen toimijuuteen ja omiin valintoihin sekä ottamalla huomioon oppilaiden tekstimaailma ja kokemukset sekä laajentamalla niitä. Opetuksessa, oppimisympäristön luomisessa ja opetusmenetelmien valinnassa otetaan huomioon oppilaiden erilaisuus, yhdenvertaisuus ja sukupuolten tasa-arvo ja tuetaan niin edistyneitä kuin oppimisvaikeuksien kanssa ponnistelevia. Äidinkielen eri oppimäärät tekevät yhteistyötä.

(POPS 2014, 288)

Oppilaslähtöisyys nähdään siis taustana motivaatiolle ja kiinnostukselle, jotka liittyvät vahvasti myös lukuinnon syntymiseen. Oppilaslähtöisyyttä tarkennetaan ikäryhmän maailmaan liittyvien tekstien, oppilaiden omien valintojen, kokemusten ja aktiivisuuden sekä oppilaiden erilaisten tasojen huomioimisen korostamisella.

2.3.2.1. Peruskoulun ala-asteen näkökulma

Pohjana peruskoulun yläasteelle on ala-asteella muodostettu perusta tiedoille ja taidoille. Tämä koskee myös lukuinnon edistämiseen liittyviä pedagogisia toimia. Vuosiluokilla 1–2 äidinkielen ja kirjallisuuden tehtävän kuvaus ottaa kantaa lukemiseen oppilaiden yksilöllisten edellytysten pohjalta. Lukeminen nähdään yhtenä perustaitona, jota tulee edistää oppilaan lähtökohdat huomioiden muiden perustaitojen, kuten kirjoittamisen, itseilmauksen ja vuorovaikutustaitojen, rinnalla. Myös kiinnostuksen ja innostuksen vahvistaminen kaunokirjallisuuteen ja monimuotoisten tekstien tulkitsemiseen sekä tuottamiseen on määritetty tehtäväksi jo ensimmäisille luokka-asteille. (POPS 2014,104.)

Pohjaa monilukutaidolle, tekstikäsityksen laajuudelle ja kiinnostukselle tulee siis opetussuunnitelman mukaan lähteä rakentamaan alusta asti. Oppimisympäristöön ja työtapoihin liittyvissä tavoitteissa korostetaan muun muassa monipuolisten ja kiinnostavien tekstien merkitystä, sekä kokemuksellisuutta ja elämyksellisyttä. (POPS 2014, 104–105.) Elämyksien luomisen ja omien kiinnostuksenkohteiden etsimiseen kannustamisen voi nähdä innostavana lähtökohtana lukuintoon ja lukuharrastuneisuuteen. Lukemisen elämyksellisyys ja siihen liittyvät merkitykset ovat siis lähtökohtia motivaatiolle lukea, lukuinnolle ja luku-harrastukselle

Ohjaukseen, eriyttämiseen ja tukitoimiin kirjatut linjaukset ovat alkuopetuksessa tärkeässä asemassa. Opetussuunnitelma korostaa kielellisten vaikeuksien tunnistamista ja tukemista, oppilaskohtaisten tasojen tiedostamista sen mukaan reagoimista sekä eri mediavälineiden käyttöön ohjaamista (POPS 2014, 105). Vaikeuksissa tukeminen ja riittävien haasteiden tarjoaminen edistää osaltaan myös lukuintoa. Kun lukeminen sujuu mielekkäästi, eikä ole liian haastavaa tai tarjoa liian vähän virikkeitä, voi lapsi innostua vapaa-ajallaankin lukemaan.

Arvioinnissa opetussuunnitelma ohjaa kannustavuuteen. Pääpaino on lapsen kielellisen kehityksen arvioinnissa. Lukemista pyritään kannustamaan ja ohjaaminen oikeaoppisiin teksteihin

ja lapsen kiinnostuksen kohteisiin on avainasemassa. Ensimmäiset kouluvuodet opettavat myös arvioijaa. Opettaja tutustuu lapseen sekä tämän vahvuuksiin ja heikkouksiin. Niiden pohjalta suunnitellaan seuraavien vuosien opetusta. (POPS 2014, 105.) Arvioinnin osalta painotetaan lukutaitoon ja -intoon liittyen erityisesti oppilaan edistymistä ”lukutaidossa sekä tekstien ymmärtämisessä ja lukemisen harrastamisessa” (mts. 105.)

Lukuinnon edistämiseen liittyviä tavoitteita voi tulkita löytyvän *Tekstien tulkinnan sisältöalueesta (S2)* sekä *Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisen sisältöalueesta (S4)*. Tavoitteena (T5) on opetussuunnitelman mukaan muun muassa ”ohjata ja innostaa oppilasta lukutaidon oppimisessa ja tekstien ymmärtämisen taitojen harjoittelussa sekä auttaa häntä tarkkailemaan omaa lukemistaan” ja toisena tavoitteena (T8) on ”kannustaa oppilasta kiinnostumaan lastenkirjallisuudesta, mediateksteistä ja muista teksteistä luomalla myönteisiä lukukokemuksia ja elämyksiä sekä tarjoamalla mahdollisuuksia tiedonhalun tyydyttämiseen sekä lukukokemusten jakamiseen” (POPS 2014, 106, 107). Lisäksi tavoitteena (T13) on ”innostaa oppilasta kuuntelemaan ja lukemaan lapsille suunnattua kirjallisuutta ja valitsemaan itseään kiinnostavaa luettavaa, kehittämään lukuharrastustaan sekä ohjata oppilasta kirjaston käyttöön” (mts. 107).

Peruskoulun alkumetreillä lukemaan innostamiseen voidaan katsoa opetussuunnitelman mukaan liitettävän innostaminen ensinnäkin lukutaitoon itsessään ja lisäksi erilaisiin lapsille sopiviin teksteihin. Lukuintoa edistävinä seikkoina korostetaan kokemuksellisuutta, elämyksiä ja tiedonhalun tyydyttämistä. Myös lukuharrastuksen kehittäminen liittyy vahvasti lukuintoon. Harrastuneisuus on kuitenkin muotoiltu oletuksen omaisesti ikään kuin jokaisella lapsella olisi valmiina lukuharrastus, jota kehittää ja edistää.

Vuosiluokilla 3–6 oppiaineen tehtävänä on kehittää erityisesti taitoa lukea ja tuottaa tekstiä. Myös tekstivalikoimaa on tarkoitus laajentaa. Monimediaisuuden ja erilaisten tekstien arvioinnin, sekä eri yhteyksissä tarkoituksenmukaisesti ja vastuullisesti toimimisen opettaminen nostetaan uutena tehtävänosana mukaan. Lisäksi kiinnostuksen herättäminen lukuharrastukseen, kieleen ja kirjallisiin elämyksiin nostetaan tarkemmin tavoitteelliseksi tehtäväksi. (POPS 2014, 160.) Tarkoituksena on siis opetussuunnitelman mukaan ohjata lapsi kiinnostumaan lukemisesta entisestään ja tarjota laajempaa valikoimaa lukemisen kohteeksi.

Tavoitteina oppimisympäristölle ja työtavoille tuodaan näkökulmien ilmaisen ja toisten näkemysten arvostuksen osoitus. Kirjallisuudessa kannustetaan oppilaita lukemaan heidän itsensä valitsemia ja heitä kiinnostavia kirjoja. Opetusta tuodaan myös oppiainerajojen ja koulun rajojen yli yhdistäen eri osaamisalueita. (POPS 2014, 161.) Tavoitteissa konkretisoituvat monilukutaidon tavoitteet eri kontekstien yhdistelyllä. Myös oppilaiden omille valinnoille annetaan lukemisen puitteissa yhä enemmän tilaa.

Ohjauksessa, eriyttämisessä ja tuessa varmistetaan sujuva luku- ja kirjoitustaito. Oppilaille annetaan malleja ja työkaluja näkemystensä kielentämiseen ja tekstin tuottamiseen. Luetun ymmärtämistä ja lukemista tuetaan. Ohjauksessa pyritään lähtemään oppilaasta itsestään ja auttamaan tätä itseään ratkaisemaan ongelmia ja kehittymään haasteissa. (POPS 2014, 161.) Vastuuta siirretään siis enemmän oppilaalle ja tätä ohjataan tarkastelemaan omia voimavarojaan lukijana. Arvioinnissa korostetaan taitojen laajentumista ja erityisesti itsearviointia. Omaehtoisen lukemisen nähdään tärkeänä tavoitteena, jota tuetaan ja arvioidaan suhteessa luku- ja kirjoitustaitoon. (mts. 161.) Oppilaslähtöisyys on siis opetussuunnitelman perustana 3–6 vuosiluokkalaisten opetuksessa ja lukemisessa. Omaehtoista lukuharrastusta korostetaan selkeästi opetussuunnitelman eri osa-alueissa, mikä korostaa näiden vuosiluokkien keskeisyyden lukemiseen innostamisen tavoitteessa.

Peruskoulun ala-asteen linjaukset äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen ovat pohjana lukutaidolle ja lukuinnolle. Tässä tutkimuksessa tarkastelen kuitenkin lukuinnon edistämistä peruskoulun yläasteen näkökulmasta. Niinpä erityisesti peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vuosiluokilla 7.–9. ovat ennen kaikkea tutkimuksen tarkastelussa.

2.3.2.2. Peruskoulun yläasteen näkökulma

Opetussuunnitelmassa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tehtävän ja erityisen tehtävän kuvauksissa 7.–9. vuosiluokilla korostetaan kielellisten ja kulttuuristen taitojen edistämistä eri viestintäympäristöissä. Opetusta suunnataan oppilaan oman viestinnän tarkastelun ja käyttämisen ohjaamiseen sekä oma-aloitteisuuden ja osallistumisen kannustamiseen. (POPS 2014, 288–289.) Lukuinnon edistämiseen liittyviä tarkennuksia voidaan katsoa löytyvän vuosiluokkakokohtaisen tehtävän kuvauksen lopusta.

Tekstien valikoima laajenee yhteiskunnallisten sekä opiskelu- ja työelämässä tarvittavien tekstien suuntaan. Oppilaita ohjataan puhutun ja kirjoitetun kielen normien hallintaan ja taitoon käyttäen tilanteeseen sopivaa kieltä. Kirjallisuuden analyysin ja tulkinnan taitoja syvennetään. Oppilaita ohjataan kirjallisuuden lukemiseen, oman lukuharrastuksen syventämiseen ja lukuelämysten hankkimiseen.

(POPS 2014, 288.)

Kuvauksessa korostetaan yhä monipuolisemman tekstivalikoiman tarjoamista opetuksessa sekä tekstien analyysin ja tulkinnan syventämistä. Erityisesti lukuintoa koskeva linjaus löytyy viimeisestä virkkeestä. Peruskoulun yläasteella tehtävänä on opetussuunnitelman mukaan ohjata nuorta lukemaan kirjallisuutta, syventämään omaa lukuharrastusta ja hankkimaan elämyksiä lukemisesta. Linjaus tarkoittaa koko peruskoulun kattavaa linjausta lukemiseen innostamisesta, muttei edelleenkään tarkenna lukemiseen, lukuharrastuneisuuteen ja elämyksellisyteen ohjaamista sen enempää. Opettajan ratkaistavaksi jää, kuinka oppilas innostetaan lukemiseen.

Opetushallituksen linjauksen voidaan katsoa pyrkivän yhdistämään koulun ja vapaa-ajan kirjallisuuden lukemisessa. Elämyksellisyys ja harrastuksellisuus irrottavat kirjallisuuden lukemisen pelkästä osasuorituskontekstista laajemmaksi toiminnaksi. Oppimisympäristöihin ja työtapoihin määrätyt tavoitteet eivät sisällä lukuharrastukseen ohjaamiseen liittyviä tarkentavia ohjeita.

Oppimisympäristön ja työtapojen tavoitteiden linjauksissa korostetaan paljon äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen eri osa-alueiden, kuten muun muassa draaman, ja eri oppiaineiden integroimista kokonaisuudeksi (POPS 2014, 288). Myös monipuolista tekstiympäristöä ja kielitaitoja kehittäviä virikkeitä korostetaan. Kuitenkin lukemiseen liittyvä linjaus jää oppimisympäristön ja työtapojen tavoitteiden ulkopuolelle. Tavoitteissa mainitaan luetun ymmärtäminen ja siihen liittyvät strategiat yhteydessä tekstin tuottamiseen, mutta tätä on vaikea liittää sellaisenaan lukuinnon edistämiseen liittyviin tavoitteisiin. Erityisesti elämyksellisyys ja harrastuneisuuteen kannustaminen, joita tehtävän kuvauksessa korostettiin, puuttuu oppimisympäristön ja työtapojen tavoitteista täysin.

Tavoitteena on rakentaa yhteisöllinen ja oppimaan oppimisen taitojen kehittämistä edistävä oppimisympäristö, joka tarjoaa runsaasti kielellisiä virikkeitä sekä mahdollisuuksia etsiä, käyttää ja tuottaa tietoa laajoistakin tekstikokonaisuuksista myös monimediaisissa ympäristöissä. Äidinkielen oppimisympäristöön kuuluu myös koulun ulkopuolinen kulttuuri- ja mediatarjonta. Työtavat valitaan niin, että luetun ymmärtämisen strategioiden hallinta vahvistuu ja tekstin tuottamisen prosessit sujuvoituvat. Tekstejä tuotetaan yksin ja yhdessä myös viestintäteknologiaa hyödyntäen.

(POPS 2014, 288).

Ohjauksen, eriyttämisen ja tuen tavoitteissa sen sijaan kehoitetaan ohjaamaan oppilas tätä kiinnostavien ja tämän lukutaidolle soveltuvien tekstien pariin. Kohdassa mainitaan myös monimuotoisten tekstien tarjoaminen ja kannustus omaehtoiseen lukemiseen. Yksilöllisyys ja oppilaslähtöisyys tulisi siis opetussuunnitelman linjauksen mukaan pyrkiä huomioimaan opetuksessa.

Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden koulussa ja koulun ulkopuolella tapahtuvaa oppimista auttamalla häntä löytämään ja käyttämään itselleen sopivia opiskelustrategioita sekä tunnistamaan omia vahvuuksiaan. Oppilaita ohjataan löytämään ja valitsemaan itseään kiinnostavaa ja omalle lukutaidolle ja tavalle soveltuvia tekstejä monimuotoisten tekstien joukosta ja kannustetaan kirjallisuuden ja muiden tekstien omaehtoiseen lukemiseen. [...] Myös kielellisesti lahjakkaita tuetaan esimerkiksi lukuhaasteiden ottamisessa ja itselleen soveltuvien työtapojen löytämisessä ja tavoitteiden asettamisessa. Tekstit ja työtavat valitaan niin, että oppilaiden yhdenvertaisuus ja sukupuolten tasa-arvo toteutuu.

(POPS 2014, 288.)

Arvioinnin tavoitteissa ei ole lukusuorituksista erillistä mainintaa vaan erilaisten osaamista peilaavien näyttöjen kokonaisuutta korostetaan.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen, tarkemmin suomen kieltä äidinkielenään opiskelevien, opetuksen sisältöalueissa on joitain tarkentavia linjauksia lukuintoon ja sen edistämiseen liittyen. Tehtävän kuvauksen painotuksia sekä lukutaidon ja -innon heikkenemisestä syntyneitä yleistä keskustelua ja huolta ajatellen niitä luulisi olevan enemmänkin.

Ensimmäisenä sisältöalueena on ”Vuorovaikutustilanteissa toimiminen (S1)”. Sisältöalueessa korostetaan kuitenkin lähinnä eri tilanteissa toimimista, oman kielellisen ilmaisun kehittämistä sekä esiintymisen ja puheen harjoittelemista (POPS 2014, 291). Sisältöalue painottuu

selkeästi suullisen viestinnän ja erityisesti oppilaan omien viestinnän keinojen sisältöihin. Vuorovaikutussuhde lukijan ja tekstin välillä, mikä linkittyisi yhteen transaktioteorian näkökulmien kanssa, ei saa opetussuunnitelmassa tässä yhteydessä painoarvoa.

Sen sijaan toisen sisältöalueen ”Tekstien tulkitseminen (S2)” linjauksissa korostetaan joitain lukuintoon liittyviä tekijöitä. Sisältöalue painottaa ensisijaisesti tekstiympäristöön ja tekstien ymmärtämisen syventämisen liittyviä sisältöjä ja toimintatapoja (POPS 2014, 291). Monipuoliset tekstit liittyvät omalta osaltaan lukuintoon, kuten tutkimukseni aineistostakin käy ilmi, muttei suoranaisesti korosta lukemiseen innostamista. Sisältöalueeseen liitetty tavoite (T6) kuitenkin ohjaa opetusta ”tarjoamaan oppilaalle monipuolisia mahdollisuuksia valita, käyttää, tulkita ja arvioida monimuotoisia kaunokirjallisia, asia- ja mediatekstejä” (emt, 290), joka voidaan tulkita lukuintoa tukevaksi ohjeeksi oppilaan valinnanvapauden perusteella. Sisältöalueen lopussa mainitaan myös seuraavasti:

Eläydytään luettuun, reflektoidaan omaa elämää luetun avulla ja jaetaan luku-kokemuksia. Laajennetaan lukuharrastusta nuortenkirjallisuudesta yleiseen kauno- ja tietokirjallisuuteen. Harjoitellaan kirjallisuuden analyysi- ja tulkintataitoja ja lisätään käsitteiden käyttöä tekstien tarkastelussa ja vertailussa. Tunnistetaan ja tulkitaan kielen kuvallisuutta ja symboliikkaa ja syvennetään fiktion kielen ja kerronnan keinojen tuntemusta.

(POPS 2014, 291.)

Erityisesti lukemiseen eläytymisen, reflektion ja lukuharrastuksen linjausten voidaan katsoa liittyvän lukuinnon edistämiseen. Sisältöalueeseen liitetään myös tavoite (T9), jonka mukaan oppilasta tulisi ”kannustaa laajentamaan kiinnostusta itselle uudenlaisia fiktiivisiä kirjallisuus- ja tekstilajityyppejä kohtaan ja monipuolistamaan luku-, kuuntelu- ja katselukokemuksiaan ja niiden jakamisen keinoja sekä syventämään ymmärrystä fiktion keinoista” (POPS 2014, 290). Tavoite tarkoittaa sisällön eläytymiseen ja lukuharrastuneisuuteen liittyvää linjausta tekstien määrittely ja kokemuksen reflektion osalta, mutta alue jää konkreettisella tasolla määrittelemättä.

Jää siis opettajan tehtäväksi tulkita sisältöaluetta ja tavoitetta haluamallaan tavalla. Kuitenkin lukuharrastuneisuutta tarkennetaan tässä yhteydessä hiukan; nuortenkirjallisuuden lisäksi kannustetaan tutustumaan kauno- ja tietokirjallisuuteen laajemmin. Linjauksen voi katsoa edustavan jatkumoa peruskoulun jälkeiseen elämään kohti aikuistumista ja vaativampien

tekstien lukemista. Linjauksen voi kuitenkin myös tulkita olevan osittain ristiriidassa oppilas-kohtaisuuden korostusten kanssa; se on muotoiltu oletukseksi siitä, että jokaisella oppilaalla on lukuharrastus, jota tulisi kehittää.

Viimeisessä sisältöalueessa ”Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen (S4)” voisi olettaa löytyvän painotuksia nimenomaan lukuintoon liittyen. Kuitenkin sisältöalue painottuu erilaisten tekstien kielellisten rakenteiden ja tyylin piirteiden tarkastelulle sekä käsitteiden hyödyntämiselle (POPS 2014, 292). Nämä ovat toki tärkeitä sisältöjä, mutta eivät tue lukuinnon edistämiseen liittyviä linjauksia. Kulttuuria ja sen eri ilmenemismuotoja painotetaan myös (emt, 292), mikä linkittyy osittain lukemiseen innostamiseen; kulttuurista kiinnostuminen voi olla väylä myös lukemisesta innostumiseen.

Sisältöalueen lopussa puhutaan kirjallisuussisällöistä ja lukemisesta myös osittain lukuintoon liittyen. Monipuolinen kirjallisuuden lukeminen ja erityisesti kannustaminen kirjaston käyttöön voidaan tulkita lukemaan innostamiseen linkittyviksi sisällöiksi.

Tutustutaan kirjallisuuden päälajeihin, joihinkin alalajeihin, keskeisiin tyylivirtauksiin ja sekä yleisen että suomalaisen kirjallisuuden vaiheisiin. Luetaan monipuolisesti nuortenkirjoja, klassikoita ja nykykirjallisuutta, myös tietokirjoja. Kannustetaan aktiiviseen ja monipuoliseen kirjaston tarjonnan hyödyntämiseen.

(POPS 2014, 292.)

Sisältöalueeseen liitetään tavoitteeksi (T16) se, että oppilasta kannustetaan ”avartamaan kirjallisuus- ja kulttuurinäkemystään, tutustuttaa häntä kirjallisuuden historiaan ja nykykirjallisuuteen, kirjallisuuden eri lajeihin sekä auttaa häntä pohtimaan kirjallisuuden ja kulttuurin merkitystä omassa elämässään, tarjota oppilaalle mahdollisuuksia luku- ja muiden kulttuurielämysten hankkimiseen ja jakamiseen” (POPS 2014, 291). Tämä tavoite antaa opettajalle joitain suuntaviivoja lukemaan innostamiseen. Näkemysten avartaminen, eri kirjallisuuteen tutustuttaminen ja lukemiseen liittyvien elämysten mahdollistaminen sekä reflektointi voidaan katsoa tarkennetuiksi lukuintoa edistäviksi toimiksi. Painotus on myös linjassa transaktioteorian näkökulman kanssa kirjallisuuden opetuksen roolista lukijan ja tekstin vuorovaikutussuhteen mahdollistajana (Kortekallio & Ovaska 2020, 56.) Lukuinnon käsitteen käyttäminen

opetussuunnitelmassa tässä yhteydessä korostaisi yhteyttä entisestään, sitä kun painotetaan oppiaineen tehtävän kuvauksessa melko vahvasti.

Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan myös arvioinnin näkökulmaa. Myös lukuinnon linjauksia ja toteutumista tarkasteltaessa arviointi on syytä ottaa huomioon. Arvioinnissa vuosiluokilla 7–9 arvioinnissa valtakunnallinen opetussuunnitelma painottaa monipuolisuutta, jatkuvuutta, ohjaavuutta ja kannustamista (POPS 2014, 289). Opetussuunnitelmassa on annettu kriteerit arvosanalle 8 eri sisältöalueiden ja tavoitteiden pohjalta. Seuraavaksi tarkastelen niitä suhteessa lukuinnon edistämisen linjauksiin.

Kannustava ja rakentava palaute edistää opetussuunnitelman mukaan oppilaan motivaatiota ja omien vahvuuksien löytämistä. Arvioinnin tulisi linjausten mukaan olla jatkuvaa ja kokonaisvaltaista, sekä koskea kaikkia määriteltyjä tavoitealueita tasavertaisesti. Näytöt arviointia ajatellen voivat olla suullisia ja kirjallisia. Lisäksi opettajan omat havainnot kieli- ja analyysitaidoista ovat osa arviointia. (POPS 2014, 289.) Päättöarvosanasta on päätetty seuraavasti:

Oppilas saa arvosanan kahdeksan (8), mikäli hän osoittaa keskimäärin kriteerien määrittämää osaamista. Arvosanan kahdeksan tason ylittäminen joidenkin tavoitteiden osalta voi kompensoida tasoa heikomman suoriutumisen joidenkin muiden tavoitteiden osalta.

(POPS 2014, 289.)

Arvosanaan kahdeksan liittyviä linjauksia ei ole suoraan asetettu lukuintoon liittyviksi, mutta osaa niistä voi soveltaa lukuinnon edistämisen näkökulmaan.

Tekstien tulkitsemisen tavoitteisiin liittyvät arvosanakriteerit ovat pitkälti tekstien ymmärtämiseen, analyysien ja käyttötarkoitusten hallintaan liittyviä (POPS 2014, 293). Ylempänä esitettyyn, samaan sisältöalueeseen liitettyyn tavoitteeseen (T9) liitetty arvosanakriteeri korostaa muun muassa oma-aloitteisuutta lukemisen löytämisessä, useiden kirjojen lukemista ja lukukokemuksen ymmärtämistä sekä reflektointia, jotka liittyvät oleellisesti lukuintoon.

Oppilas osaa tulkita fiktiivisiä tekstejä, käyttää keskeisimpiä käsitteitä puhuesaan teksteistä ja osaa liittää tekstit johonkin kontekstiin. Oppilas löytää itsenäisesti itselleen ja tilanteeseen sopivaa luettavaa, kuunneltavaa ja katseltavaa. Oppilas lukee useita kirjoja ja osaa jakaa lukukokemuksiaan.

(POPS 2014, 293.)

Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisen tavoitteeseen (T16) liitetty arvosanakriteeri painottaa kulttuurin tuntemista, johon kirjallisuuden sisältöjäkin liitetään. Itse lukemista ei kuitenkaan juuri huomioida. Ainoastaan viimeisen virkkeen lopussa yhdeksi kriteeriksi mainitaan, että oppilaan täytyy lukea sovitut kirjat päästäkseen arvosanaan.

Oppilas tuntee ja ymmärtää kulttuurin monimuotoisuutta sekä osaa kuvata omia kulttuurikokemuksiaan. Oppilas tuntee kirjallisuuden vaiheita ja suomalaisen kulttuurin juuria. Oppilas tuntee kirjallisuuden pääajit ja on lukenut sovitut kirjat.

(POPS 2014, 294.)

Arviointiin ja arvosanaan liitetyt kriteerit eivät suoranaisesti arvioi lukuintoa, mikä on hyvä. Lukuinnon linjaukset opetussuunnitelmassa edistävät osaltaan oppilaan mahdollisuutta hyvän arvosanan saamiseen. Kun intoa lukemiseen löytyy, on helpompi päästä mainittuihin tavoitteisiin ja täyttää arvosanaan 8 vaaditut kriteerit. Arvosana ei toki ole ainoa syy lukemaan innostamiseen, vaan lukuinto johtaa monenlaisiin osaamiseen, elämyksellisyyteen ja vuorovaikutukselliseen liittyviin positiivisiin kehityskulkuihin.

Syitä lukemiseen innostamiseen olisikin tärkeä avata enemmän opetussuunnitelman linjauksissa. Lukuinnon edistämistä siis painotetaan valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa, mutta linjausta tulisi tarkentaa ja selventää, jotta sen merkitys saisi ansaitsemansa ymmärryksen kaikessa suomalaisessa perusopetuksessa. Peruskoulun yläasteen linjauksissa lukuinnon edistämisen toteuttamistavat on jätetty pitkälti aineenopettajan omien käsitysten varaan. Lukemaan kannustamista ei korosteta samalla tavalla kuin peruskoulun ala-asteen puolella, vaan linjaukset osoittavat tiettyä oletusta siitä, että oppilaille olisi jo lukuinto ja jopa lukuharrastus. Tutkimuksessani selvitänkin, miten kyselyyni vastanneet peruskoulun yläasteen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat ymmärtävät, kokevat ja toteuttavat aihetta suhteessa edellä mainittuihin linjauksiin.

Aino Mälikalli avaa opetussuunnitelmien taustoja artikkelissaan *Kirjallisuusteorian mahdollisuudet nykykoulun kirjallisuudenopetuksessa: uskriitiikin sinnikäs taival*. Opetussuunnitel-

mien taustalla on tiede ja tutkimus. Kirjallisuudentutkimuksen teorit ja näkökulmat vaikuttavat kirjallisuudenopetuksen linjauksiin ja omalta osaltaan myös lukukäsityksiin. Myös oppikirjojen sisällöt syntyvät tieteen pohjalta. Näkökulma on vuosikymmenten varrella vaihtunut kirjallisuuden teosten tekijöistä painottumaan enemmän itse tekstiin ja lukijan lähtökohtiin. Tämä heijastuu myös opetussuunnitelmien kautta kirjallisuuden opetukseen. Kuitenkin teorit jättävät paljon liikkumavaraa tekstianalyysin ja käsitteiden suhteen. Opettajan tehtäväksi jääkin miettiä, mitä lähestymistapoja ja käsitteitä hän opetukseensa sisällyttää. (Mäkikalli 2019, 32–36.) Pelkästään opetussuunnitelman rooli ei siis ole avainasemassa lukuintoon liittyvissä linjauksissakaan, vaan tiede ja tutkimus vaikuttavat vielä senkin taustalla. Onkin hyvä, että linjaukset jättävät opettajalle tilaa tulkita ja soveltaa linjauksia omalla tyylillään ja tavallaan. Linjaukset on laadittu kuitenkin syystä; tarkoituksena on taata tasavertainen opetus koko Suomeen. Siksi painotusten selkeys, esimerkiksi juuri lukuinnon edistämistä koskien, on tärkeää, ettei tulkintaan jää väärinymmärrysten mahdollisuuksia tai ettei linjauksista seuraa liian paljon vaihtelua.

3 Tutkimusmenetelmät

Tässä osiossa tarkastelen tutkimuksen metodologisia lähtökohtia sekä tiedonkeruutapaa. Tutkimus on luonteeltaan fenomenografinen. Tiedonkeruumenetelmänä on käytetty sähköistä kyselylomaketta sekä henkilöhaastatteluja lomakkeen tueksi.

3.1. Tutkimustapa

Tutkimus keskittyy tarkastelemaan yläasteen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien sekä opettajaksi valmistuvien käsityksiä ja käytännön kokemuksia lukuinnon edistämiseen liittyen. Käsitän heidät kaikki tässä yhteydessä opettajiksi, sillä kaikilla on käytännön kokemusta yläastealaisten äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta. Tutkimus kartoittaa eri opettajien käsityksiä ja kokemuksia lukemaan innostamisesta, vertailee eri tutkimukseen osallistuneiden vastaajien näkökulmia keskenään sekä suhteessa opetussuunnitelmaan ja transaktioteoriaan.

Tarkoituksena ei ole selvittää hyviä tai huonoja lähestymistapoja lukuintoon, vaan kuvata tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsityksiä, käytännön kokemuksia sekä mahdollisia haasteita ja voimavaroja lukuintoon liittyen. Lisäksi tarkoituksena on selvittää miten opetussuunnitelman painotukset toteutuvat käytännössä tämän tutkimuksen aineiston perusteella

3.2. Fenomenografinen tutkimusote

Tutkimusotteeksi valitsin fenomenografisen tutkimusotteen. Fenomenografisen tutkimuksen filosofia perustuu pyrkimykseen kuvailla ja analysoida ihmisten eri käsityksiä ilmiöstä. Koska tämä tutkimus tarkastelee opettajien yksilöllisiä näkemyksiä ja kokemuksia, fenomenografinen tiedonkeruumenetelmä sopii aiheeseen tutkimusotteeksi.

KvaliMOT-Menetelmäopetuksen tietovaranto kuvailee fenomenografista tutkimusotetta ihmisen ja ilmiön välistä käsitystä tarkastelevana tutkimusotteena. Fenomenografisen tutkimusotteen pyrkimyksenä on kartoittaa ihmisten käsityksiä tiettyyn ilmiöön liittyen. Tutkimusotteen taustalla on ajatus ihmisten käsitysten erilaisuuksista tutkittavaa ilmiötä kohden. Kyseessä on laadullinen tutkimussuuntaus, joka pyrkii korostamaan erityisesti käsitysten välisiä eroja. Keskeistä on myös tutkittavan ilmiön konteksti, johon ilmiöön liittyvät erilaiset käsitykset yhdistyvät. Kontekstin osuutta tulee korostaa ja vastausten irrallisuuden välttämiseksi ne

tulee nähdä merkityksenä kontekstista, joka tiettyyn vastaukseen on liitetty. Näin vältetään turha yleistäminen. (Rissanen 2006.)

Fenomenografista tutkimusotetta sovelletaan yleensä empiirisiin haastatteluaineistoihin (Rissanen 2006). Tässä tutkimuksessa suuntausta sovellettiin sekä puolistrukturoidun haastattelun tuomaan aineistoon, sekä sähköisellä kyselylomakkeella kerättyyn aineistoon. Molempien aineistojen pyrkimyksenä oli kartoittaa opettajien käsityksiä lukuinnon edistämisestä. Aineistojen keruumenetelmät tukevat toisiaan. Puolistrukturoidut haastattelut antavat vapaamman mahdollisuuden vastaajille kertoa käsityksistään ja tukevat siten kyselylomakkeella kerättyjä aineistoja. Lisäksi haastatteluiden pohjalta on luotu runko kyselylomakkeelle, jonka tarkoituksena on saavuttaa suurempi vastaajien joukko ja laajempi näkökulmien kirjo aiheen tarkasteluun.

3.3. Aineistonkeruumenetelmät

Tutkimuksen aineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella ja neljällä puolistrukturoidulla henkilöhaastattelulla. Sähköinen kyselylomake on laadittu henkilöhaastattelujen pohjalta. Haastatteluun valitsin neljä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa, joilla on kokemusta oppiaineen opettamisesta peruskoulun yläasteella. Haastateltavat valitsin omien kontaktien joukosta ja he edustivat eri ikäryhmiä ja kokemustaustoja.

Henkilöhaastattelujen tarkoituksena oli kartoittaa, millaisia ajatuksia haastateltavilta nousee melko avoimeksi jätettyjen kysymysten myötä. Keskustelu sai kulkea haastateltavan ohjaamaan suuntaan. Näin tutkittavasta aiheesta voi nousta esiin tekijöitä, joiden merkityksen enemmän ohjaileva haastattelu sivuuttaisi. Kallinen ja Kinnunen määrittelevät puolistrukturoitua haastattelua seuraavasti: Puolistrukturoitu haastattelu etenee samassa järjestyksessä jokaisen haastateltavan kohdalla. Kysymykset oli mietitty etukäteen ja niiden järjestys pidettiin samana, mutta haastateltavan tapa vastata saattoi vaihdella. Mahdollisia lisäkysymyksiä voitiin myös tarkennuksien toivossa esittää. (Kallinen & Kinnunen 2021.)

Henkilöhaastattelut nauhoitettiin myöhempää tarkastelua varten. Haastattelut toteutettiin ennen sähköistä kyselylomaketta. Syynä tähän oli mahdollisten ennakoimattomien merkittävien tekijöiden ilmeneminen. Haastattelujen perusteella pystyttiin siis laatimaan ja muokkaamaan sähköistä kyselylomaketta, jos jotain haastatteluissa esiin tullutta merkittävää tekijää tai yksityiskohtaa haluttiin kysyä laajemmin. Haastattelujen tarkoituksena oli myös täydentää kyselylomakkeiden vastauksien aineistoa.

Haastattelujen pohjalta laadin Google Forms -alustalla sähköisen kyselylomakkeen, jonka julkaisin *Äidinkielen opettajain epävirallinen facebook-ryhmä* -nimisessä ryhmässä Facebookissa. Kyselylomake oli auki ryhmässä kolme viikkoa. Vastauksia kertyi 32, joista yksi vastasi tyhjällä kaikkiin kysymyksiin. Kysely oli kohdistettu kaikille, joilla on kokemusta äidinkielen ja kirjallisuuden opettamisesta peruskoulun yläasteella. Pyrkimyksenäni oli hankkia näkemyksiä eri ikäluokista ja kokemustasoista. Tutkimus kartoittaa yksilöiden kokemuksia, joten melko avoimeksi jätetty raja-alue tuovat monipuolisuutta ja erilaisia näkökulmia tutkimukseen.

Lomakkeen alussa kerrottiin tiivistetysti, mitä tutkimus koskee, minkälaista tietoa tutkimuksessa kerätään ja miten tietoja käytetään. Lomakkeessa kerrottiin, että tutkimuksessa pyritään selvittämään yläasteella äidinkieltä ja kirjallisuutta opettavien käsityksiä, kokemuksia ja käytännön työkaluja lukuinnon edistämiseen. Tätä seurasi suostumuslauseke, jolla varmistettiin vastaajan suostumus osallistua tutkimukseen.

Lomake jakautuu neljään eri osioon. Ensimmäisessä osiossa kysyttiin vastaajan perustietoja. Vastaajalta kysyttiin ikäryhmää ja kokemusta yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana toimimisesta. Toisessa osiossa kysyttiin opettajien käsityksiä lukemiseen innostamisesta. Osiossa kysyttiin, mitä lukemiseen innostaminen vastaajan mielestä tarkoittaa ja miten tärkeänä osana omaa oppiainettaan vastaaja kokee lukemaan innostamisen. Vastauksia pyydettiin avokenttiin, joihin vastaaja pystyi perustelemaan haluamallaan tavalla. Vastauskentissä ei ollut rajattua pituutta. Avokysymykset mahdollistivat opettajien yksilöllisten kokemusten keromisen, mikä on tärkeää fenomenografisen tutkimusotteen kannalta.

Kolmannessa osiossa kysyttiin lukuinnon edistämistä käytännössä. Lomakkeessa kysyttiin, miten opettaja innostaa lukemiseen opetuksessaan ja pedagogisessa toiminnassaan käytännössä. Tämän jälkeen kysyttiin, mistä vastaaja on saanut työkaluja lukemiseen innostamiseen. Kysymyksillä pyrittiin saamaan kattava kuva konkreettisista toimista, joita opettaja työssään toteuttaa lukuintoa edistääkseen. Kysyttäessä, mistä hän on työkalujaan saanut, pyritään kartoittamaan erilaisia toimijoita ja tahoja, joilta on mahdollista saada materiaalia tai ohjeistusta lukuinnon edistämisen hyväksi. Kolmannen osion kysymykset olivat myös avokysymyksiä, joiden pituutta ei ollut rajattu.

Lomakkeen viimeisessä osiossa kartoitettiin opettajan kokemusta lukuinnon edistämisen onnistumisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Lomakkeessa kysyttiin, kuinka hyvin vastaaja on kokenut onnistuneensa lukuinnon edistämässä. Lisäksi toivottiin perusteluja. Lomakkeessa kysyttiin myös, mitkä tekijät pedagogisessa ympäristössä mahdollistaisivat paremman lukemiseen innostamisen ja mitä opettaja itse voisi pedagogisessa toiminnassaan kehittää lukuinnon edistämisen parantamiseksi. Lopuksi lomakkeessa on vielä avoin kenttä muille kommenteille aiheeseen liittyen. Kaikki nämä olivat myös avokysymyksiä, joiden pituutta ei rajattu.

4 Opettajien käsityksiä ja kokemuksia lukuinnon edistämisestä

Käsittelen vastauksia sähköisen kyselylomakkeen kysymysrungon mukaisesti. Selvitin ensin vastaajien käsityksiä lukemiseen innostamisesta ja sen merkityksestä peruskoulun yläasteella. Tämän jälkeen kartoitin vastaajien käytännön kokemuksia ja työkaluja lukemiseen innostamiseen. Lopuksi kysyin vielä kokemuksista lukemiseen innostamisen toteutumisesta, onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä ja siitä, kuinka lukemiseen innostamista voisi kehittää.

4.1. Käsityksiä lukemiseen innostamisesta

Sähköisen kyselylomakkeen alussa kartoitin vastaajien käsityksiä lukemiseen innostamisesta. Kysyin, mitä vastaajan mielestä tarkoitetaan lukemiseen innostamisella sekä miten tärkeänä osana peruskoulun yläasteen äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta vastaaja kokee lukemiseen innostamisen. Kyselylomakkeen alussa tutkimuksen kuvauksessa mainittiin lyhyesti yhteys peruskoulun valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan ja sen korostukseen lukutaidon edistämisestä ja lukemaan innostamisesta.

Kysymyksellä ”Mitä mielestäsi tarkoitetaan lukemiseen innostamisella?” pyrin saamaan vastauksia siitä, miten vastaajat määrittelevät lukemiseen innostamisen käsitteen. Jätin kysymyksen melko avoimeksi, jotta vastaajilla olisi mahdollisuus tulkita kysymystä haluamallaan tavalla. Osa vastasikin lyhyesti yhdellä virkkeellä ja osa pidemmällä tekstillä antaen esimerkkejä siitä, mitä kaikkea lukemiseen innostaminen heidän mielestään pitää sisällään. Vastausten pituus vaihteli yhdestä neljään virkkeeseen. Yksi vastaajista ohitti kysymyksen vastaamalla viivamerkillä.

Käsityksistä kertovista vastauksista erottui mielestäni erityisesti neljä erilaista näkökulmaa: 1) lukemiseen liittyvät mielikuvat, 2) lukemisen eriyttäminen, 3) tekstikäsitykset ja 4) lukemisen mahdollistaminen ja lukuharrastuneisuuden lisääminen. Useassa vastauksessa yhdistyi useita näistä näkökulmista. Käsittelen vastauksia ja näitä jaottelemiani näkökulmia alaluvuissa 4.1.1 - 4.1.4.

Kysymyksellä ”Miten tärkeänä osana peruskoulun yläasteen äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta näet lukemiseen innostamisen? Perustele lyhyesti.” halusin selvittää, kokevatko vastaajat lukemiseen innostamisen tärkeäksi osaksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta. Kehotin vastaajia myös perustelemaan kantaansa kartoittaakseni lukemiseen innostamisen tärkeyden taustoja opettajien näkökulmasta. Käsittelem vastauksia lukemiseen innostamisen tärkeydestä alaluvussa 4.1.5

4.1.1. Lukemiseen liittyvät mielikuvat

Useassa vastauksessa kysymykseen ”Mitä mielestäsi tarkoitetaan lukemiseen innostamisella?” korostettiin lukemisesta innostavaan sävyyn puhumista, lukemiseen motivointia, lukemisen ja erilaisten tekstien arvokkuuden osoittamista sekä kiinnostuksen lisäämistä lukemista kohtaan. Tarkastelen näitä määritelmiä lukemiseen liittyvien mielikuvien ja asenteiden näkökulmasta. Näkökulmalle keskeistä on vastauksista korostunut merkitys sille, millaisena lukeminen esitetään oppilaille. Vastauksien perusteella lukemiseen innostamien on 1) positiivisia ja innostavia kuvauksia lukemisesta, 2) ajatusta lukemisesta jokapäiväisenä toimintana, joka sopii kaikille, 3) lukemisen erilaisien hyötyjen esittelyä sekä 4) yleisesti mielenkiinnon herättämistä lukemista kohtaan pyrkimystä osoittaa lukemisen arkipäiväisyys ja se, että se sopii kaikille.

Lukeminen on aina sidoksissa kontekstiin. Ympäröivä kulttuuri, sosiaalinen ympäristö ja kokonaisvaltainen tilanne, jossa lukeminen tapahtuu, vaikuttavat lukukokemukseen ja lukemiskäsityksiin. Lukeminen lähtee lukijan lähtökohdista, kuten kokemuksista ja motiiveista lukemiselle. (Mason & Giovanelli 2021, 20.) On siis merkittävää, millainen kuva lukemisesta ja teksteistä välittyy lukijan ympäristöstä. Oppilaan pedagoginen ympäristö ja opettaja toimivat yhtenä asenteiden ja mielikuvien välittäjinä. Tähän liittyvät tavat ja sävyt, joilla kirjallisuudesta ja lukemisesta viestitään, ja mihin yhteyksiin ne liitetään.

Jo henkilöhaastatteluissa lukemiseen liitettyjen mielikuvien näkökulma painottui. Haastatteluissa määriteltiin lukemiseen innostamista jatkuvana positiiviseen sävyyn puhumisena lukemisesta (haastateltu 1). Määritelmässä korostui myös positiivisen suhtautumisen välittyminen opetuksesta ja esimerkiksi oppikirjasta (haastateltu 2). Monelle kyselyyn vastanneista lukemaan innostaminen tarkoittaa muun muassa pyrkimystä vaikuttaa oppilaiden suhtautumiseen

ja asenteeseen lukemisesta. Muun muassa vastaaja 4 korostaa kiinnostuksen herättämistä, innostuksen ylläpitämistä ja kirjallisuuden arvostamista ylipäättään:

Oletan, että tarkoitetaan Kaunokirjallisuuden lukemista. Innostaminen tarkoittaa sitä, että saisin *sytytettyä oppilaisiin kiinnostuksen erilaisia tekstejä kohtaan*. Ja saisin lukemattomat tarttumaan kaunokirjallisuuteen. Toisaalta sitä, että voisin *ylläpitää jo lukevien innostusta*. Tähän liittyy myös se, että *kirjallisuutta pidetään tärkeänä ja arvokkaana sinänsä*.

Vastaaja 4, kursivointi lisätty

Lukemiseen liittyvien arvojen ja asenteiden muokkaaminen lukemaan innostamisena voi olla myös ennakkoluulojen ja negatiivisten asenteiden kumoamista. Negatiivisuutta on kuitenkin hankala purkaa negatiivisuudella, joten opettajan kannattaa miettiä omaa asenteensa välittämistä tarkoin. Syyllistämisen sijaan kannattaa ottaa kannustava, avoin ja kiinnostunut lähestymistapa lukemisesta puhumiseen (Knuutinen 2019, 119). Vastaaja 18 kommentoi ennakkoluulojen kumoamista seuraavasti:

[...] Että lukeminen ei olisi ainakaan sitä "paskinta paskaa" ihan aina, vaan joskus jopa ihan kivaa. [...]

Vastaaja 18

Oppilas voi kokea lukemisen vastenmielisenä toimintana. Lukemiseen motivoiminen on merkittävää erityisesti, jos lukeminen on yhteisesti määrätty suoritus, joka jokaisen tulee suorittaa. Seuraava vastaaja koki lukemiseen innostamisen tavoitteeksi sen, että oppilas suhtautuu myönteisesti sovittuun lukusuoritukseen.

Oppilas olisi halukas lukemaan kirjan ja lukee sen, jos se on määrätty yhteisesti luettavaksi.

Vastaaja 26

Lukuinnon taustalla vaikuttaa siis se, minkälaista arvoa ja merkityksiä lukemiselle ja kirjallisuudelle annetaan. Opettajan rooli on näiden arvojen ja asenteiden välittäjänä. Näin myös opettajan omat asenteet ja käsitykset vaikuttavat oppilaiden arvomaailmaan lukemiseen liittyen. Lukemiseen liittyvien asenteiden ja arvojen välittämisen käsittää jokainen opettaja omalla tavallaan. Esimerkiksi vastaajat 3 ja 9 määrittelevät lukemiseen innostamisen esimerkiksi innostavana ja suosittelevana puheena lukemisesta:

Sitä, että oppilasta innostetaan, kannustetaan ja motivoidaan lukemaan erilaisia tekstejä.

Vastaaja 3

Opettajan tsemppausta oppilaan lukemiseen.

Vastaaja 9

Suosittelun ja kannustamisen lisäksi lukuasenteisiin liittyy vastausten perusteella myös lukemisen esittäminen kaikille sopivana, jokapäiväisenä toimintana. Lukemisen normittaminen ja esittäminen yhtenä elämän rutiininomaisista toiminnoista koetaan vastauksissa yhdeksi merkitykseksi lukemaan innostamiselle. Kun lukemisesta välittyy oppilaalle normitettu mielikuva, kynnys tarttua tekstiin voi madaltua. Lukemista ei tulisi asettaa vain yhteen tiettyyn kaavaan, vaan sen voi nähdä toimintana, johon jokaisella on omat tarkoituksensa (Mason & Giovannelli 2021, 20). Vastaaja 14 määrittelee lukemiseen innostamista toimintana, jossa esitetään lukeminen helposti lähestyttävänä ja jokaiselle kuuluvana toimintana:

Lukemiseen kannustetaan, siitä puhutaan innostuneesti ja osana arkea, ei minään ihmeellisenä älykköjen harrastuksena. Lukemisen iloa ja hyviä kirjoja hehkutetaan vähän väliä. [...]

Vastaaja 14

Myös lukemisen hyötyjen korostaminen oli monessa vastauksessa määritelmänä lukemiseen innostamiselle. Kertomalla oppilaille, miten lukeminen edistää positiivisesti lukutaitoa, jota he elämässä tarvitsevat kokonaisvaltaisesti, voi saada heidät tarttumaan tekstiin. Tämä näkökulma korostui kolmessa henkilöhaastattelussa: Haastateltu 2 korosti muun muassa sanavaraston, keskittymiskyvyn, eri oppiaineyhteyksien hyötyjä. Haastateltu 3 liitti lukuinnon luovuuteen, soveltaviin taitoihin, tiedonhakuun ja keskustelun taitoihin. Haastateltu 4 taas korosti lukuinnon yhteyttä kirjoitustaitoon ja luetun ymmärtämiseen. Myös esimerkiksi vastaajat 28 ja 30 määrittelevät lukemiseen innostamista lukemiseen liittyvien hyötyjen esittelyinä:

Oppilaita saadaan suhtautumaan monipuoliseen lukemiseen myönteisesti ja myös tehdään näkyväksi se, kuinka paljon he tarvitsevat lukutaitoa elämässä.

Vastaaja 28

[...] Puhutaan lukemisesta ja sen tarjoamista mahdollisuuksista innostavaan sävyyn.

Vastaaja 30

Lukemisen kokonaisvaltaisten hyötyjen kuvailu lukemiseen innostamisen määritelmänä peilaakin valtakunnallisen peruskoulun opetussuunnitelman (2014) linjauksia muun muassa laaja-alaisen osaamisen monilukutaidon periaatteiden sekä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisten tavoitteiden osalta. Monilukutaidossa korostetaan peruskoulun yläasteella taitojen soveltamista eri konteksteissa sekä osaamisen yhä laajempaa hyödyntämistä (POPS 2014, 283). Lisäksi luokka-asteilla 7–9 äidinkielen ja kirjallisuuden erityisessä tehtävässä korostetaan monilukutaidon, kielitietouden ja tekstimaailmojen laajentamista ja yhtenäisyyttä (emt. 289).

Lukutaidon kehittymisen sekä kielen ja tekstien ymmärtämisen lisäksi lukemisesta seuraa muitakin hyötyjä. Se voi tuoda iloa ja sisältöä elämään sekä tarjota positiivisia kokemuksia ja elämyksiä. Neljännessä henkilöhaastattelussa haastateltu 4 korosti määritelmässään lukemiseen innostamista positiivisten kokemusten saamisella ja elämyksellisyydellä. Haastateltu 4 näki erityisesti lukemiseen pakottamisen estävänä tekijänä hyvillä kokemuksilla. Positiivisten kokemusten, elämysten ja elämän sisältöjen hyödyistä puhuminen määritteliään lukemaan innostamiseksi myös vastaajien 23 ja 25 kommentteissa:

Oppilaat saavat positiivisen käsityksen ja myönteisiä kokemuksia kaunokirjallisuuden ja esimerkiksi lehtiartikkeleiden lukemisesta

Vastaaja 23

Lukemiseen innostaminen on esimerkiksi positiivisen esimerkin antamista tai motivoivien kirjojen suosittelua. [...]

Vastaaja 25

Elämyksellisyyttä ja kokemuksellisuutta korostetaan myös valtakunnallisen opetussuunnitelman linjauksissa. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen erityiseksi tehtäväksi 7–9 vuosiluokilla määritteliään kirjallisuudenopetuksessa oppilaan kannustaminen ”elämykselliseen ja monipuoliseen lukemiseen” (POPS 2014, 289). Lukuintoon liittyvien hyötyjen näkökulmasta opetussuunnitelman linjaukset heijastuvat siis myös tämän tutkimuksen aineistossa ainakin vastaajien käsityksissä lukemiseen innostamisesta.

Lukemisen hyötyjen perustelemisen lisäksi lukemiseen innostaminen nähtiin yksinkertaisesti oppilaiden mielenkiinnon herättämisenä. Tähän liittyvät myös edellä esitetyt näkökulmat lukuasenteista ja lukemisen hyödyistä. Lisäksi mielenkiinnon syntyminen taustat ovat tietenkin yksilöllisiä; joku voi kiinnostua lukuprosessista siitä seuraavien hyötyjen kautta, joku tekstien aiheiden kautta ja joku esimerkiksi sen vuoksi, että lukemisen arvostaminen huokuu opettajasta. Vastaajat 2, 5 ja 12 määrittelevät lukemiseen innostamista nimenomaan pyrkimyksenä saada oppilaat kiinnostumaan lukemisesta toimintana:

Lyhykäisesti kai sitä, että oppilaat saavat innostuksen lukea. Sitä, että he ihan oikeasti lukevat, ja ehkä jopa innostuvat siitä.

Vastaaja 5

Kirjallisuudesta ja lukemisesta tarjotaan mielenkiintoinen kuva esittelemällä ja lukemalla yhteisesti monenlaista kirjallisuutta.

Vastaaja 2

Sitä, että saadaan oppilaat kiinnostumaan kirjallisuuden lukemisesta. Kaikenlainen lukeminen on toki hyväksi.

Vastaaja 12

Vastaajat 7, 15 ja 20 korostivat myös mielenkiinnon herättämisen näkökulmaa. He painottivat kuitenkin toiminnasta kiinnostumisen sijaan kiinnostumista luettavista teksteistä ja niiden välittämistä tarinoista:

Lukemiseen innostaminen tarkoittaa mielenkiinnon herättämistä tekstejä kohtaan. Saada heräämään halu lukea jokin teksti tai kokonaisteos.

Vastaaja 7

Että onnistun saamaan oppilaat oikeasti innostumaan edes muutamasta kirjasta lukuvuoden aikana.

Vastaaja 15

Kiinnostus tarinaan/ tekstiin herää.

Vastaaja 20

Lukijan kiinnostuminen tekstistä peilaa transaktioteorian näkökulmaa. Lukijan ja tekstin vuorovaikutus vaatii lukijan aktiivisuutta (Rosenblatt 1994, 12–14). Vuorovaikutussuhteen synty miseksi lukijalta vaaditaan siis edes jonkun tason kiinnostusta tekstiä kohtaan, mitä opettaja puolestaan voi edesauttaa lukemiseen liittyviä mielikuvia luomalla ja korjaamalla. Onnistunut

lukuprosessi voi lumipalloefektin lailla johtaa uusiin kiinnostumisiin ja vuorovaikutussuhteisiin toisten tekstien kanssa.

4.1.2. Lukemisen eriyttäminen ja oppilaslähtöisyys

Erittelin aineistosta yksitoista vastausta, jotka sisälsivät lukemiseen innostamisen määrittelyä kysyttäessä *eriyttämiseen* liittyvää kommentointia. Eriyttämistä (*differentiation*) määritellään hiukan eri tavoin lähteestä riippuen. Sen voidaan katsoa merkitsevän laajaa, kokonaisvaltaisesti opetuksen eri osa-alueita koskevaa tapaa toteuttaa opetusta jokaisen oppilaan yksilöllisyys huomioon ottaen; toisaalta se voidaan rajata tarkoittamaan yksilöllistämistä tietyissä osa-alueissa tai työtavoissa (Roiha & Polso 2018). Myös valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa (2014) painotetaan eriyttämistä. Erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden vuosiluokkien 7-9 ohjauksen, eriyttämisen ja tuen kuvauksessa korostetaan yksilöllisyyden huomioimisen periaatteita, jotka ovat sovellettavissa lukuinnon edistämiseen. Opetussuunnitelman mukaan yhtenä tavoitteena on ohjata oppilasta löytämään tätä kiinnostavia ja tämän lukutaidolle sopivia tekstejä. Oppilasta tulisi myös kannustaa omaehtoiseen lukemiseen ja lahjakkaita pitäisi rohkaista haastamaan itseään lukemisessa ja työtavoissa. Myös yhdenvertaisuuden ja sukupuolten tasa-arvon tulee opetussuunnitelman mukaan toteutua työtapojen ja tekstien valinnassa. (POPS 2014, 288.)

Selvittäessäni tässä tutkimuksessa, miten vastaajat kokevat lukemiseen innostamisen käsitteen, eriyttäminen nousi esiin monessa vastauksessa. Osassa eriyttämiseen liittyvistä vastauksista korostettiin nimenomaan jokaisen yksilöllisyyden huomioimista. Lukemiseen innostaminen nähtiin lukemisen mahdollistamisena jokaiselle. Siihen liitettiin monipuolisuus, vaihtoehtoisuus sekä erilaisten valmiuksien ja taustojen tunnistaminen ja huomioon ottaminen. Esimerkiksi vastaajat 14, 24, 31 ja 17 korostivat yksilöllisyyden huomioimista vastauksissaan:

Lukemiseen innostamisella tarkoitetaan mielestäni sitä, että *kaikille oppilaille pyritään löytämään omaan lukutaidon tasoon nähden mielekäästä luettavaa*, joka saisi oppilaan kiinnostumaan lukemisesta edes sen verran, että hän saisi annetun teoksen luettua ja saisi onnistumisen kokemuksen sitä kautta.

Vastaaja 14, kursivointi lisätty

[...]

-oppilaiden erilaiset valmiudet ja taustat huomioidaan, eikä kaikille yritetä samalla muotilla

[...]

Vastaaja 24

Jokaiselle oppilaalle tulisi löytää kirjallisuuden saralta teos, joka iskee juuri heihin. Oleellista on tunnistaa lukijan taso ja mielenkiinnonkohteet.

Vastaaja 31

[...] Se voi olla myös tehtävän paloittelua, jotta lukeminen saadaan alkuun.

Vastaaja 17

Edellisissä vastauksissa korostui jokaisen yksilön huomioiminen lukemiseen suhteutettuna. Osa vastauksista korosti lukeneisuuden ääripäitä: vähän lukevia sekä paljon lukevia. Vastausten mukaan molempia tulisi kannustaa ja haastaa lukemaan. Tätä näkökulmaa edustivat muun muassa vastaajat 4 ja 18:

[...] saisin lukemattomat tarttumaan kaunokirjallisuuteen. Toisaalta sitä, että voisin ylläpitää jo lukevien innostusta. [...]

Vastaaja 4

[...] Että vähän lukeva nuori saisi edes kerran kokemuksen hyvästä kirjasta, jota lukisi mielellään, ja että paljon lukeva nuori puolestaan saisi lukeakseen kiinnostavia ja sopivan haastavia kirjoja, joihin ei olisi ehkä ilman minun vinkkiäni tarttunut.

Vastaaja 18

Useassa vastauksessa tarkennettiin eriyttämisen yhteydessä luettavien tekstien yksilöllistämisen. Lukemiston monipuolisuutta ja tekstikäsitteitä käsitellään tarkemmin seuraavassa luvussa, mutta halusin nostaa muutamia vastauksia myös tähän lukuun osoittaakseni näkökulmien kulkevan pitkälti käsi kädessä. Selkeäksi osa-alueeksi eriyttämisen yhteyteen nousi vastausten perusteella se, että jokaisella olisi mahdollisuus löytää juuri itselle sopivaa luettavaa (esim. vastaajat 10, 16, 17 ja 19). Vastaajat 32 ja 13 tarkentavat sopivien luettavien tekstien löytämistä porttina mielenkiinnon heräämiseen ja sitä kautta lukuinnon syntymiseen:

Löytää itselleen mielenkiintoista luettavaa, minkä kautta innostuu lukemaan.

Lukemiseen innostamisella tarkoitetaan mielestäni sitä, että kaikille oppilaille pyritään löytämään omaan lukutaidon tasoon nähden mielekästä luettavaa, joka saisi oppilaan kiinnostumaan lukemisesta edes sen verran, että hän saisi annetun teoksen luettua ja saisi onnistumisen kokemuksen sitä kautta.

Vastaaja 13

Eriyttämisen näkökulmat lukuintoon liittyen painottuvat vahvasti yksilöllisten lukumielitysten, erityisesti tekstivalinnoissa, huomioimiseen opetuksessa. Lukemiseen innostamisella tarkoitetaan näiden vastausten perusteella siis yksilöllisten lukuvahvuuksien ja lukemiseen liittyvien kiinnostuksen kohteiden huomioimista. Tämä peilaa transaktioteorian käsitystä siitä, että jokainen lukija tulee vuorovaikutukseen tekstin kanssa omista lähtökohdistaan (Rosenblatt 1994, mm. 6, 12, 14, ks. myös Kortekallio & Ovaska 2020, 56–58).

4.1.3. Mitä pitäisi innostua lukemaan?

Laaja tekstikäsitteily korostuu opetussuunnitelmassa. Kuitenkin mielenkiintoista on, toteuttavatko opettajat laajan tekstikäsitteilyksen periaatteita opetuksessaan vai poikkeavatko teksti- ja lukukäsitteilyt paljon opettajien keskuudessa. Laatiessani kyselylomaketta, jätin tietoisesti rajaamatta lukemiseen innostamisen käsitettä siltä osin, mitä luetaan. Kirjallisuus- ja tekstikäsitteilyjen laajuudesta johtuen rajaaminen olisi mahdollisesti rajoittanut vastaajien mahdollisuutta pohtia kysymyksiä omasta näkökulmastaan. Jättämällä lukemisen vapaasti ymmärrettäväksi käsitteeksi pyrin siihen, että vastaajalla itsellään olisi mahdollisuus rajata lukemisen kohde halutessaan. Moni vastaaja toikin vastauksissaan ilmi kirjallisuus- ja tekstikäsitteilyä sekä rajoituksiaan lukemiseen innostamista koskien. Lukemiseen innostamista määriteltäessä moni vastaus sisälsi näkökulmia siihen, mitä luetaan ja minkälaiseen lukemistoon oppilaita kannustetaan.

Kuten edellisessä, eriyttämisen näkökulmaa käsittelevässä kappaleessa pohjustettiin, monessa lukemiseen innostamista määrittelevässä vastauksessa korostui yksilöllisen lukemiston keskeisyys. Moni vastaajista koki lukemiseen innostamisen tarkoittavan nimenomaan sitä, että jokainen oppilas löytäisi itselleen kiinnostavaa ja mielenkiintoista luettavaa. Tähän liittyen nousi monipuolisen lukemiston tarjoamisen merkitys suureen rooliin osana innostamista. 11

vastauksessa viitattiin jollain tavoin lukemiston monipuolisuuteen käyttämällä esimerkiksi sanoja *monipuolinen, monenlainen, erilainen* tai *kaikenlainen*. Alla esimerkki yhdestä vastauksesta, jossa korostettiin lukemisen monenlaisten kohteiden merkitystä.

Ajattelen, että innostaminen on esimerkiksi sitä, että
-on tarjolla monenlaisia vaihtoehtoja,
 [...]
-lukemista ajatellaan laajasti hyvinkin erilaisten tekstien kautta
 [...]

Vastaaja 24

Rosenblatt jakaa vuorovaikutusteoriassaan lukemisen kahteen: informaatiohakuiseen lukemiseen (*effeferent reading*) ja esteettiseen lukemiseen (*aesthetic reading*) sen mukaan, miten ja millä tarkoituksella lukija tekstiä lukee. Informaatiohakuinen lukeminen pyrkii nimensä mukaisesti tiedon hankintaan, kun taas esteettisen lukemisen tarkoitus on nimenomaan saada lukemisesta elämyksiä ja merkityksiä. Teorian valossa merkitystä on nimenomaan lukijan toiminnalla tekstin tarkoituksen, esimerkiksi kaunokirjallisuuden ja tietokirjallisuuden erottelun, sijaan. (Rosenblatt 1994, 22–23.) Teoria tukee näin myös opetussuunnitelman painottamaa (POPS 2014, mm. 283) laajaa tekstikäsitystä ja monilukutaitoa. Opetussuunnitelma toimii kuitenkin vain suuntaviivana opetukselle ja mahdollistaa opettajien omia painotuksia ja tapoja toteuttaa linjauksia. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineissa tämä koskee esimerkiksi juuri luettavia tekstejä.

Kirjallisuudenopetus heijastelee eri paradigmoja ja ajan kirjallisuuskäsityksiä (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 14). Kirjallisuuden opetuksen käsikirjan (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 14) todetaan koulun ja kirjallisuudentutkimuksen suhteen perimmäisenä kysymyksenä olevankin nimenomaan se, mitä pidetään kirjallisuutena. Teoksessa kirjallisuudeksi nähdään suullinen ja kirjoitettu kirjallisuus, sekä kirjallisuuden sovellukset kuten kuvalliset tekstit ja hypertextit. Myös kauno- ja tietokirjallisuuden teokset kuuluvat kirjallisuuteen. Korkean ja matalan kirjallisuuden rajaa ei pidetä enää oleellisena opetuksessa kuin tutkimuksessakaan. (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 14.)

Keräämästäni aineistosta erottuukin kommentteja siitä, millaisia tekstejä lukemiseen innostaminen koskee. Vastauksia tarkasteltaessa huomio kiinnittyy muun muassa siihen,

mitä termiä vastaajat käyttivät siitä, mitä luetaan. Pääasiassa puhuttiin *tekstistä* tai *kirjallisuudesta* rajaamatta tarkemmin esimerkiksi kauno- ja tietokirjallisuuteen. Tämän lisäksi merkittävää oli se, miten lukemiston monipuolisuutta ja vapaavalintaisuutta monessa vastauksessa korostettiin. Suurin osa vastauksista puoltaa laajaa tekstikäsitystä, eli sitä, että lukemiseen innostaminen kohdistuu monipuolisesti eri teksteihin. Muun muassa vastaajat 7, 3 ja 21 liittävät *tekstin* käsitettä laajaan ja monikontekstiseen tekstimaailmaan:

Lukemiseen innostaminen tarkoittaa mielenkiinnon herättämistä *tekstejä* kohtaan. Saada heräämään halu lukea jokin *teksti tai kokonaisteos*.

Vastaaja 7, kursivi lisätty

Sitä, että oppilasta innostetaan, kannustetaan ja motivoidaan lukemaan *erilaisia tekstejä*.

Vastaaja 3, kursivi lisätty

Vastaajien 6, 12 ja 23 kommentteissa kaikenlaisten tekstien lukeminen nähdään lukuintoa edistävänä toimintana, vaikka esimerkiksi vastaaja 12 painottaakin kirjallisuuden ja vastaaja 6 kokonaisteosten lukemista. Vastaaja 23 rinnastaa kaunokirjallisuutta ja lehtiartikkeleja esimerkkeinä tekstien erilaisuudesta. Hän myös painottaa positiivisten käsitysten ja myönteisten kokemusten saamista erilaisista teksteistä.

Oppilaat saavat positiivisen käsityksen ja myönteisiä kokemuksia *kaunokirjallisuuden ja esimerkiksi lehtiartikkeleiden lukemisesta*.

Vastaaja 23, kursivointi lisätty

Myös vastaajat 10 ja 18 käyttävät kirjan tai kokonaisteoksen käsitettä. Näihin liittyen vastauksista löytyy eroja muotoon liittyen. Vastaaja 18 muun muassa liittyy lukemiseen innostamisen koskemaan niin fyysisiä kirjoja kuin äänikirjojakin. Vastaaja 10 sen sijaan rajaa kommenttinsa koskemaan painettuja teoksia:

Sitä, että nuorisoa saisi innostettua *kirjojen (fyysisten tai ääni-) pariin*. [...]

Vastaaja 18, kursivointi lisätty

Että jokainen löytää itselleen sopivaa ja itselleen mieleistä luettavaa. *Rajaan kuitenkin kyseisessä keskustelussa lukemisen painettuihin teoksiin*.

Vastaaja 10, kursivointi lisätty

Osassa vastauksista vastaajat liittivät määritelmässään lukemaan innostamisen nimenomaan kirjallisuuden lukemiseen. Käsitteissä siirrytään siis kauemman monilukutaidon käsitteistä. Jaottelua esimerkiksi tieto- ja kaunokirjallisuudelle ei vastauksissa kuitenkaan esitetty. Muun muassa vastaajat 1 ja 2 korostavat kirjallisuuden käsitettä. Myös vastaaja 4 käyttää myös kirjallisuuden käsitettä vastauksessaan, mutta tarkentaa oletuksensa koskemaan nimenomaan kaunokirjallisuutta:

Oletan, että tarkoitetaan Kaunokirjallisuuden lukemista. Innostaminen tarkoittaa sitä, että saisin sytytettyä oppilaisiin kiinnostuksen erilaisia tekstejä kohtaan. Ja saisin lukemattomat tarttumaan kaunokirjallisuuteen. Toisaalta sitä, että voisin ylläpitää jo lukevien innostusta. Tähän liittyy myös se, että kirjallisuutta pidetään tärkeänä ja arvokkaana sinänsä.

Vastaaja 4, kursivointi lisätty

Osa vastaajien käsityksistä peilaa laajaa tekstikäsitystä ja monilukutaitoa. Osa käsityksistä tuntuu kuitenkin olevan ristiriidassa käsitteiden kanssa. Pidempien tekstien painotuksien, esimerkiksi kokonaisteosten lukemiseen kannustamisen taustalla voi kuitenkin olla ajatus lukemisen pitkäjänteisyydestä. Opettajat saattavat painottaa kokonaisteoksia lyhyiden tekstien sijaan, koska kokevat niiden tarjoavan laajempia maailmoita, joihin lukija pääsee eläytymään. Tarkoitus käsitysten taustalla voi olla siis elämyksien tarjoaminen, vaikka ei edustakaan monilukutaitoa.

4.1.4. Lukemisen mahdollistaminen ja lukuharrastuneisuuden lisääminen

On oleellista tiedostaa ero opetukseen sisältyvän lukemisen ja lukuharrastuksen välillä, vaikka ne voivat olla myös yksi ja sama asia riippuen siitä, kenen näkökulmasta asiaa katsoo. Lukemiseen innostamista määriteltäessä lukuharrastus nousi myös esiin useassa vastauksessa merkittävänä tavoitteena. Tätä näkökulmaa korostavissa vastauksissa opetuksen lukemiseen innostaminen nähtiin porttina ja kannustimena lukuharrastukselle, jota pidettiin lukemiseen innostamisen tavoitteena. Käsittelen tämän osion yhteydessä myös lukemisen mahdollistamisen näkökulmaa, joka nousi myös esiin useassa määritelmässä. Ajatus lukemisen mahdollistamisesta tukee mielestäni lukuharrastuneisuuden näkökulmaa vahvasti, joten on hyödyllistä tarkastella niitä yhdessä.

Myös valtakunnallisen peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2014) painotetaan lukuharrastuneisuutta. 7–9 vuosiluokan oppiainekohtaisessa tehtävän kuvauksessa sanotaan seuraavaa:

Oppilaita ohjataan kirjallisuuden lukemiseen, oman lukuharrastuksen syventämiseen ja lukuelämysten hankkimiseen.

(POPS 2014, 288.)

Lisäksi sisältöalueihin on linjattu kohtaan Tekstien tulkitseminen (S2) seuraavasti:

Laajennetaan lukuharrastusta nuortenkirjallisuudesta yleiseen kauno- ja tietokirjallisuuteen.

(POPS 2014, 291.)

Lukuharrastuneisuus ja sen tukeminen on siis selkeä tavoitteellinen päämäärä opetussuunnitelman linjauksen mukaan. Kuitenkin linjauksen voi kuitenkin myös tulkita olevan osittain ristiriidassa oppilaskohtaisuuden korostusten kanssa; se on muotoiltu oletukseksi siitä, että jokaisella oppilaalla on lukuharrastus, jota tulisi kehittää. Kun tämän tutkimuksen aineistoa tarkastelee, käy ilmi, ettei läheskään kaikilla oppilailla ole lukuharrastusta, saati edes kiinnostusta lukemiseen.

Kuitenkin myös monissa vastauksissa korostetaan lukuharrastuneisuutta, joten niiden voi katsoa olevan linjassa opetussuunnitelman painotusten kanssa. Vastaaja 27 esimerkiksi määritteli lukemiseen innostamisen nimenomaan tavoitteena saada oppilas harrastamaan lukemista:

Lukemiseen innostaminen on lukuharrastuksen pariin houkuttelua.

Vastaaja 27

Vastaajan 14 vastauksessa korostettiin sitä, miten lukeminen on kaikkien harrastus, ei vain ”älykköjen”. Vastauksesta huokuu myös käsitys ennakkooajatuksista ja asenteista lukemista kohtaan, sekä halusta purkaa niitä.

Lukemiseen kannustetaan, siitä puhutaan innostuneesti ja osana arkea, ei minään ihmeellisenä älykköjen harrastuksena. Lukemisen iloa ja hyviä kirjoja hehkutetaan vähän väliä. Luetaan yhdessä koulussa ja yksin kotona, vapaavilintaisia tai yhteisiä kirjoja.

Vastaaja 14

Lukeminen harrastuksena perustuu usein kokonaistulkinnan sijaan pienempiin huomioihin tekstissä. Siksi pelkkä tekstilähtöinen lähestymistapa ei välttämättä ole lukuharrastusta edistävin. Saatamme esimerkiksi tarkastella novellissa, romaanissa tai runossa jotain tiettyä piirrettä tai osaa, jonka liitämme omaan elämäämme, kontekstiimme ja kokemuksiimme. (Mäkikalli 2019, 38.) Lukuharrastuneisuuteen kannustamisen voidaan siis katsoa lähtevän teoksen lisäksi lukijasta, jonka tulkinta antaa tekstille merkityksen. Transaktioteorian ajatusmallit siis tukevat pitkälti myös lukuharrastuneisuuden syntymistä.

Vastauksissa lukuharrastukseen liitettiin hyödyllisyys, mukavuus, elämyksellisyys, innostuminen ja kiinnostuminen. Määritelmiin liitettiin muun muassa tavoite saada oppilas lukemaan myös koulun ulkopuolella omatoimisesti. Omalla ajalla lukemista korostivat muun muassa vastaajat 8 ja 22:

Erilaisten lukuelämysten tarjoamista oppilaille, jotta he innostuisivat tai kiinnostuisivat lukemisesta myös koulun ulkopuolella.

Vastaaja 8

Sitä, että saadaan oppilas lukemaan myös koulun ulkopuolella. Se tarkoittaa myös sitä, että lukeminen nähdään hyödyllisenä ja mukavana harrastuksena.

Vastaaja 22

Kuten mikä tahansa harrastus, myös lukuharrastus vaatii erilaisia resursseja. Vastaaja 29 korostikin nimenomaan lukemisen mahdollistamisen tärkeyttä. Vastauksessa lueteltuja resursseja olivat erityisesti kirjojen saavutettavuus ja aika lukea:

Lukemisen mahdollistamista (on kirjoja ja aikaa lukea, esitellään monipuolisesti kirjallisuutta, saadaan oppilas omatoimiseksi lukijaksi)

Vastaaja 29

Moni vastaajista mainitsi usean kyselylomakkeen kysymyksen yhteydessä lukuharrastuneisuuden tärkeyden ja asetti sen tavoitteelliseksi päämääräksi. Lukuharrastuksen esille nostaminen herättää kuitenkin monia kysymyksiä. Missä määrin kirjallisuuden ja lukemisen opettaminen sisältöineen kohtaavat lukuharrastuneisuuteen kannustamisen? Tätä pohtii myös Aino Mäkikalli artikkelissaan. Analyysi- ja tulkintataidot auttavat kyllä tekstien rakenteiden ja kokonaisuuksien ymmärtämisessä, mutta aktivoiko se nuoria kirjallisuuden harrastajiksi tai ylipäättään aktiivisemmiksi lukijoiksi? (kts. Mäkikalli 2019, 38.)

Lukuharrastuksen tavoitteellisuuden takana opettajan rooli onkin suuri lukemiseen liittyvien resurssien mahdollistamisessa. On myös tärkeää, että opettaja kertoo näistä resursseista ja harrastusmahdollisuudesta oppilaille. Resurssien merkitys lukemiseen innostamiseen liittyen nousi esille myös lukemiseen innostamisen toteutumisesta ja kehittämisestä kysyttäessä. Aihetta käsitellään tarkemmin osiossa 4.3.

4.1.5. Lukemiseen innostamisen tärkeys vastausten perusteella

Kysymyksellä ”miten tärkeänä osana peruskoulun yläasteen äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta näet lukemiseen innostamisen?” kartoitin vastaajien käsityksiä lukemiseen innostamisen tärkeydestä. Vastaukset kertovat siis opettajien arvomaailmasta lukuinnon edistämiseen liittyen. Peruskoulun valtakunnallinen opetussuunnitelma korostaa lukemiseen innostamisen tärkeyttä peruskoulun kaikilla luokka-asteilla. Kuitenkin rajasin kysymyksen koskemaan nimenomaan peruskoulun yläastetta selvittääkseni, miten tärkeänä vastaajat pitivät lukemaan innostamista nimenomaan peruskoulun yläasteella eli peruskoulun loppupuolella. Pyysinkin kysymyksen lisäksi perustelemaan vastauksia lyhyesti.

Lähes jokainen vastaaja piti lukemiseen innostamista tärkeänä, erittäin tärkeänä tai keskeisenä osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta peruskoulun yläasteella. Yksi vastaaja koki asian pakollisena osana opetusta, yksi jätti vastaamatta. Kysymystä laatiessani erityisesti vastaajien perustelut kiinnostivat. Niissä nousikin muutamia toistuvia näkökulmia. Tärkeyttä perusteltiin erityisesti opetussuunnitelman, kielellisten taitojen kehittymisen, elämysten saamisen, laajojen hyötyjen, monipuolisen ajattelun kehittymisen ja tasa-arvon kannalta. Moni vastaaja perusteli tärkeyttä useammalla edellä mainituilla näkökulmalla. Osa piti lukemiseen innostamista tärkeänä tai jopa tärkeimpänä osana opetusta, mutta ei perustellut kantaansa.

Muutama nosti kysymyksen yhteydessä esiin myös yhteyden peruskoulun ala-asteeseen. Kuten opetussuunnitelmassakin painotetaan, pohja lukuinnolle luodaan jo peruskoulun ala-asteella (POPS 2014, 160). Pohja lukemiselle rakennetaan peruskoulun ala-asteella. Jos asenteet ja lukutottumukset ovat olleet hataralla tolalla, on yläasteen aikana hankala muuttaa niitä. Tottuminen tai tottumattomuus määrittyvät pitkälti ala-asteen aikana ja yleensä jo yläasteen

alussa ilmenee, keiden oppilaiden tapoihin lukeminen kuuluu ja keiden ei. (Knuutinen 2019, 115.)

Pidän tärkeänä, koska lukeminen heijastuu kaikkeen. Innostaminen voisi olla isommassakin roolissa. Iso merkitys on myös viimeisillä alakoulun luokilla.

Vastaaja 29

Todella tärkeänä, koska oppilaat lukevat aina vain vähemmän. Seiskalle tulee oppilaita, jotka eivät ole lukeneet juurikaan alakoulun aikana.

Vastaaja 4

Tärkeyttä perusteltiin myös valtakunnallisen peruskoulun opetussuunnitelman painotuksilla, mikä korostaakin opetussuunnitelmaan kirjattujen linjauksien tärkeyttä. Kolme vastaajaa mainitsi lukemiseen innostamisen tärkeydestä kysyttäessä keskeisesti yhteyden opetussuunnitelmaan:

Tärkeänä, sillä onhan mieleisen lukemisen löytämisen/etsimisen taito nimetty opsissa. Oppilaiden pakkoluettaminen ei myöskään johda kielitaidon oppimiseen tai tarjoa elämyksiä. Tämän takia koen tärkeäksi, että oppilaat saataisiin aina innostumaan siitä, mitä on tarkoitus lukea. Lisäksi lukemisesta innostuminen voi johtaa vapaa-ajan lukuharrastukseen, mikä on melkein pä ehto monipuolisen kielen ja sujuvan kirjallisen ilmaisun oppimiselle sekä ajattelutaidon kehittymiselle.

Vastaaja 10, kursivointi lisätty

Ajattelen, että lukemiseen innostamisessa ollaan ihan oppiaineen ytimessä. *Ops:ssa oppiaineen sisällöt/tavoitteet ovat neljässä osassa, niin näistä vähintään kolmeen sisältyy lukemiseen innostaminen. Jos ei lukemaan innostamista pitäisi tärkeänä, niin se olisi vähän sama, kuin vierasta kieltä opetellessa ei kannustaisi kielen käyttämiseen arjessa tai biologiassa ei tutkittaisi luontoa käytännössä.*

Vastaaja 24, kursivointi lisätty

Näen tämän pakollisena osana opetusta. Ilman lukemiseen innostamista ei voi toteuttaa opetussuunnitelmaa.

Vastaaja 25

Valtakunnallisen peruskoulun opetussuunnitelman sisältö voi vaikuttaa oleellisesti opettajan käsityksiin siitä, mikä opetuksessa on tärkeää. Kuten edellä esitetyt vastaukset osoittavat, osa opettajista seuraa opetussuunnitelman painotuksia ja käyttää niitä perusteluina. Vaikka kyselyn vastaukset eivät kerro, kuinka moni äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista seuraa opetussuunnitelman korostuksia tai perustelee niillä opetuksen osa-alueiden tärkeyttä, on opetussuunnitelman nostaminen osassa vastauksissa silti oleellista.

Opetussuunnitelman esille tuominen osassa lukuinnon edistämisen tärkeyteen liittyvissä vastauksissa viestii siis siitä, että opetussuunnitelma voi ohjata opettajan arvomaailmaa. Se, miten lukemisen tärkeydestä ja lukemiseen innostamisesta opetussuunnitelmassa puhutaan, saattaa ohjata ja muokata opettajan käsityksiä lukuinnon merkityksestä. On siis merkittävää, kuinka lukuinnon edistämisen tärkeyteen viittaavat kohdat on muotoiltu ja perusteltu opetussuunnitelmassa.

Kielellisten taitojen kehittyminen nousi myös esiin monessa perustelussa lukemiseen innostamisen tärkeyteen liittyen. Lukemiseen innostaminen liitettiin vastauksissa muun muassa kielen ja sujuvan ilmaisun oppimiseen, yleiskielen hallintaan, luku- ja kirjoitustaidon kehittymiseen, kirjoittamisen ja tekstin tuottamisen taitoon, sanavaraston laajentumiseen ja tekstien ymmärtämiseen. Moni mainitsi myös havainneensa lukuinnon heikkenemisen linkittyvän luku- ja kirjoitustaidon heikentymiseen.

Tämä on merkittävä huomio etenkin, kun näkökulmaa tarkastelee laajemmin ja yhteiskunnallisemmin suomen kielen kehitystä ja asemaa ajatellen. Tekstit, lukeminen ja kieli kulkevat käsi kädessä. Tähän yhteyteen viittaa jo oppiaineen nimi, suomen kieli ja kirjallisuus, jossa tekstit ja kielelliset taidot esitetään tasavertaisina ja toisiaan tukevinä (Rikaniemi ja Matinlassi 2019, 133–134.) Transaktioteoriakin korostaa, miten kirjallisuus sosiaalisena instituutiona on mahdollista vain kielisysteemin kautta, siten myös lukijan ja tekstin vuorovaikutus (Rosenblatt 1994, 20). Teorian perimmäistä ajatusta voisi soveltaa myös lukijan ja tekstin vuorovaikutuksen sekä kielen väliselle suhteelle. Molemmat vaikuttavat myös tässä suhteessa toisiinsa. Lukemisen kautta kielitaidot vahvistuvat, ja kun kielen käyttäjien kielitaidot vahvistuvat, kieli vahvistuu. Kun kielellä on vahva asema, sillä luodaan ja julkaistaan paljon tekstejä, jotka johtavat jälleen vuorovaikutussuhteisiin lukijan ja tekstin välille.

Kielellisten taitojen näkökulmaa tukee myös valtakunnallisessa opetussuunnitelmassakin sovellettu kognitiivinen lähestymistapa lukemiseen. Lukemiseen innostamisen tärkeyden perustelu linkittymisellä kielitaidon kehittymiseen sivuaa kognitiivisen lukemisen teorian

osataitoajattelua ja metakognitioiden hyödyntämistä. Lukemisen osataitojen vakiintumisen ja metakognitioiden käyttämisen kautta kielitieto ja ymmärrys kielen viestinnästä kehittyvät (Kauppinen 2010, 175).

Seuraavissa esimerkeissä korostetaan juuri lukemisen merkitystä kielen ja kognitiivisten toimintojen kehittämisen kannalta, johon lukeminen innostamisen nähdään avaimena.

Tärkeää, sillä lukeminen kehittää sanavarastoa ja auttaa myös kielitajun kehitymisessä. Myös empatia ja tiedot maailmasta kehittyvät.

Vastaaja 3, kursivointi lisätty

Todella tärkeänä! Koen että lukeminen kehittää sekä äidinkieltä että keskittymiskykyä. Molemmat ovat keskeisiä taitoja lähes jokaisessa kouluaineessa.

Vastaaja 15

Pidän tätä erittäin tärkeänä, sillä lukeminen auttaa nuoria parantamaan yleis-kielen hallintaan. Tämä taito on monella melko heikko, koska he lukevat aivan liian vähän vapaa-ajallaan ja kirjoitetun ja puhutun kielen erot suomessa ovat suuria. Erityisen tärkeää lukeminen on mielestäni kielen oppijoille, joiden kielitaito karttuu lähinnä puhekielisissä tilanteissa.

Vastaaja 13

Monessa kielellisten taitojen näkökulmaa kommentoivissa vastauksissa nousee esille myös huoli taitojen heikentymisestä. Esimerkiksi vastaaja 6 kokee kielitaidon rapistuvan ilman lukuintoa. Sen sijaan, että lukeminen ja siihen innostaminen nähdään kielellisiä taitoja edistävänä, asia ilmaistaan osassa vastauksista välttämättömänä ja kriittisenä toimena, jota nykyinen heikko tilanne kielellisten taitojen suhteen vaatii.

Lukemiseen innostaminen on oppiaineessa keskeistä. Jos oppilas ei lue, hänen luku- ja kirjoitustaitonsa eivät kehity. Sopivan kirjan ja sopivien tekstien löytäminen (oppikirjojen esimerkkitekstit) on ensiarvoisen tärkeää, jotta oppilaan taidot kehittyvät vaatimusten kasvaessa.

Vastaaja 14

Todella tärkeänä. Lukutaidon heikentyminen näkyy yläkoulussa laajasti, ja lukemisen hyödyt on meillä (äidinkielen ja kirjallisuuden) opettajilla tiedossa. Lukemaan oppii lukemalla, mutta pakottaminen ei mielestäni toimi. Siksi innostaminen on tehokkain keino.

Vastaaja 8

Todella tärkeänä, joskin haastavana osana. Koska (monet) nuoret lukevat läh-
tökohtaisesti vapaa-ajalla hyvin vähän, mikä näkyy sekä luku- että kirjoitustai-
don heikkenemisenä, olisi tärkeää, että he lukisivat edes joskus. Tässä se in-
nostaminen on tärkeää.

Vastaaja 18

Todella tärkeänä. Lukutaito kehittyy vain lukemalla. Lukutaito ja monilukutaito
on keskeisin taito, mitä peruskoulun tulee kehittää.

Vastaaja 20

Moni vastaaja, joka perusteli tärkeyttä kielellisen kehityksen kautta, nosti esiin myös yh-
teyden lukuharrastuneisuuteen. Kielen taitojen kehittymisen nähtiin siis liittyvän vahvasti
vapaaehtoiseen ja omalla ajalla tapahtuvaan lukemiseen.

Oppilaiden pakkoluettaminen ei myöskään johda kielitaidon oppimiseen tai tar-
joa elämyksiä. Tämän takia koen tärkeäksi, että oppilaat saataisiin aina innostu-
maan siitä, mitä on tarkoitus lukea. Lisäksi lukemisesta innostuminen voi johtaa
vapaa-ajan lukuharrastukseen, mikä on melkein pä ehto monipuolisen kielen ja
sujuvan kirjallisen ilmaisun oppimiselle sekä ajattelutaidon kehittymiselle.

Vastaaja 10

Tärkeä osa ajatellen sitä, miten lukuharrastuksen on tutkitusti todettu laajenta-
van esimerkiksi sanavarastoa, parantavan kielitaitoa ja miten paljon se tuo si-
sältöä elämään.

Vastaaja 1

Todella tärkeänä. Lukemisharrastus vaikuttaa silmännähdyn oppilaiden tuotta-
man tekstin laatuun ja sanavarastoon sekä tekstien ymmärtämisen kykyyn. Voi
ajatella, että lukeminen tällä tavalla vaikuttaa menestymiseen opinnoissa.

Vastaaja 23

Kahdessa vastauksessa mainittiin myös lukemisen tarjoamista elämyksistä ja sisällöstä elä-
mään. Esimerkiksi vastaaja 1 näkee elämyksellisyyteen nimenomaan yhteydessä lukuhar-
rastukseen:

Tärkeä osa ajatellen sitä, miten lukuharrastuksen on tutkitusti todettu laajenta-
van esimerkiksi sanavarastoa, parantavan kielitaitoa ja *miten paljon se tuo
sisältöä elämään.*

Vastaaja 1

Vastaaja 10 puolestaan korostaa sitä, miten pakkoluettaminen ei johda elämyksellisyy-
teen.

[...]. Oppilaiden pakkoluettaminen ei myöskään johda kielitaidon oppimiseen tai tarjoa elämyksiä. [...]

Vastaaja 10

Lukemaan innostamisen tärkeyttä perusteltiin myös laajan hyödyn kautta (esim. vastaajat 2, 10, 21). Laajoihin hyötyihin kuuluivat vastausten perusteella myös ajattelun taidot, sanavaraston kehittyminen ja opinnoissa menestyminen (vastaajat 5, 9, 22, 23, 29, 17 ja 30). Lukuinnolla ja sen edistämällä lukutaidolla nähtiin selkeä yhteys eri oppiaineisiin, monipuoliseen ajatteluun ja jopa tasa-arvoisuuteen. Sosiokulttuurisen lukemiskäsityksen ajatuspohja tukee näitä näkökulmia. Kun nuori lukee ja kehittyy lukukokemusten ja tekstien tuomien elämysten kautta, hän oppii soveltamaan oppimaansa myös muihin elämänsä ja kulttuuriympäristönsä osa-alueisiin (Kauppinen 2010, 178–179.) Vastaaja 3 korostaa myös empatian kehittymistä. Vastaaja 12 näkee lukuinnon yhteytenä lukutaitoon, jota pitää välttämättömyytenä elämässä:

Tällä hetkellä erittäin tärkeänä, melkein pä ykkösasiana. Lukutaito on tasa-arvoisen yhteiskunnan jäsenyyden kannalta välttämätön taito, eloonjäämistaito, ja heikkenemässä.

Vastaaja 12

Osa vastaajista ei niinkään perustellut mielipidettään lukemaan innostamisen tärkeydestä, mutta koki sen todella tärkeäksi osaksi oppiainetta (vastaajat 31 ja 32). Vastaajat 26 ja 28 kokivat innostamisen tärkeäksi osaksi kirjallisuudenopetusta. Myös opetussuunnitelma (POPS 2014, 287–288) painottaa lukemiseen innostamista nimenomaan kirjallisuudenopetuksen tehtävänä. Osassa tärkeyteen liittyvistä kommentteista korostui huoli nykytilanteesta ja tulevasta (mm. vastaaja 27). Seuraavissa vastauksissa ollaan sitä mieltä, että kaikkien oppilaiden innostaminen ei ole realistinen tavoite vaan aina löytyy oppilaita, jotka eivät lue, vaikka opettaja mitä tekisi.

Lukemiseen innostaminen on erittäin tärkeää. Opettajalla on suuri vastuu. Toki aina ja kaikkien kohdalla lukuinnostuksen herättäminen ei onnistu. Väkisin ei voi innostaa, mutta asenteita voi kyllä muuttaa.

Vastaaja 7

Erittäin tärkeänä. Ei voi kuvitella, että luokassa kaikki ilomielin lukisivat tai edes pystyvät lukemaan kokonaista teosta.

Vastaaja 19

Lukemiseen innostamista pidetään vastausten perusteella poikkeuksetta tärkeänä osana äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta. Tärkeys perustui vastauksissa eri painoalueille, mikä osoittaaakin lukuinnon edistämisen kytkeytyvän moniin hyödyllisiin yhteyksiin.

4.2. Käytännön kokemuksia lukemiseen innostamisesta

Käsitysten jälkeen kartoitin kyselyssä opettajien käytännön keinoja toteuttaa lukemiseen innostamista. Kysymys oli muotoiltu seuraavasti: ”Miten innostat lukemiseen opetuksessasi ja pedagogisessa toiminnassasi? Anna konkreettisia esimerkkejä.” Vastauksista nousi monia erilaisia innostamisen tapoja, jotka saivat kuitenkin hiukan eri tulokulmia vastaajien välillä. Lukemiseen innostamisen toteutustavoista erittelin viisi eri näkökulmaa: lukemisen mahdollistaminen ja motivointi, lukijaesimerkkinä toimiminen ja lukuvinkkaukset, lukemisen tavat ja tekstin muodot, luettavien tekstien valinta sekä lukemisen käsittely. Näkökulmat peilaavat myös edellisessä luvussa (ks. 4.1) esitettyjä käsityksiä.

4.2.1. Lukemisen mahdollistaminen ja motivointi

Ennen yksityiskohtaisempia keinoja innostaa nuoria lukemaan on ilman muuta varmistettava, että lukeminen on mahdollista. Lukemisen on siis oltava lähtökohtaisesti osa opetusta, sille on varattava aikaa sekä on mahdollistettava, että oppilaille on jotain, mitä lukea. Lukemiseen innostaminen lähtee siis ennen kaikkea lukemisen mahdollistamisesta, mikä korostuikin useassa vastauksessa.

Tärkeä taustatyö opetukselle on sen suunnittelu. Suunnitteluvaiheessa myös lukuinnon edistämisen osuus äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa hahmottuu. Osassa vastauksissa tuotiinkin esille suunnittelun tärkeys lukemiseen innostamisessa. Opetussuunnitelma antaa toteuttajalleen hyvin vapaat kädet eikä esimerkiksi määrittele tarkasti, miten paljon lukemiseen innostamista tulisi opetuksessa olla. On siis merkittävää, miten suureksi osaksi opetustaan opettaja lukuinnon edistämisen ottaa. Eräs vastaaja kertoi koulunsa yhtenäisestä ja systemaattisesta linjasta lukemiseen innostamisessa:

Pienehkön koulumme etuna on, että voimme toteuttaa yhteisopetusta. Näin kaikki ryhmät tekevät samanlaisia projekteja, ja voimme eriyttää tarpeen mukaan sekä "sotkea" ryhmiä. [...] Olemme laatineet koulullemme oman, sähköisen kirjallisuusdiplomijärjestelmän. Meillä on toistuva rutiini lukuprojekteja

aloitettaessa (projektin esittely, kirjan lainaus, lukutunti kolmella perättäisellä viikolla, 2–3 tuntia projektin tekemiseen). Tilaamme kirjastoon kirjapaketteja, joista oppilaat käyvät lainaamassa kirjastotunnilla valitseman teoksen. Viisijaksojärjestelmässä luetaan kirja/jakso. [...] Jokaisen oppilaan on luettava lukuvuoden aikana vähintään viisi kokonaisteosta. Tarvittaessa teokset voivat olla selkokirjoja.

Vastaaja 7

Opettajakohtaista suunnittelua tarkasteltaessa on muistettava opettajakohtaisten painotusten merkitys. Opetussuunnitelman väljyys mahdollistaa jokaisen opettajan painottavan tärkeimmiksi opetussisällöiksi kokemiaan osa-alueita ja aihepiirejä. Suunnitteluvaiheessa opettajan oma ajatusmaailma ja prioriteetit määrittävät, mitä opiskellaan runsaasti ajan kanssa ja mikä tarvittaessa ajan puutteesta johtuen voidaan karsia pois. Seuraava vastaaja kokee lukemisen hyvin tärkeäksi osa-alueeksi äidinkielessä ja kirjallisuudessa ja on siksi varannut sille runsaasti aikaa opetuksessaan.

Olen raivannut oppitunneilta aikaa lukemiselle. Tunneillani luetaan paljon. Lisäksi luen lukuvuoden aikana jonkun kirjan ryhmilleni ääneen. Annan kuunnella äänikirjoja lukemisen sijaan, koska toivon sen olevan portti lukuharrastukseen. Vinkkailen kirjoja tunteilla ja yritän pitää nykykirjallisuuden esillä koko ajan. Olemme saaneet koulukirjastoon uusia nuortenkirjoja.

Vastaaja 26

Myös sillä on merkitystä, nähdäänkö lukuinnon edistäminen omana irrallisena kokonaisuutenaan vai sisällytetäänkö sitä opetuksen eri osa-alueisiin. Seuraavassa esimerkissä vastaaja kertoo yhdistäneensä lukemiseen innostamista kielen ja kirjoittamisen opetukseen. Hän myös mainitsee käyttävänsä lukemisen hyödyistä kertomista motivoinnin keinona.

Teosten mielenkiintoinen esitleminen ja lukemiseen ajan varaaminen koulussa innostavat yleensä lukemisen aloittamiseen. [...] Osaa kaiketi motivoi lukemaan myös lukemisen tärkeyden korostaminen kirjoittamisen opetuksessa: käytän usein kirjoista otettuja esimerkkejä monipuolisesta kielestä tai laajasta sanavarastosta silloin, kun opiskelemme kieltä tai kirjoittamista.

Vastaaja 10

Myös kahdessa seuraavassa vastauksessa korostettiin lukemisen kokonaisvaltaisesta sisällyttämisestä opetukseen eri aiheita sivuten.

[...] Lukeminen ja kirjallisuus kulkevat "punaisena lankana" läpi opetuksen ja niivoutuvat moneen tekemiseen.

Vastaaja 21

Käytän monipuolisia tekstejä opetuksessa, eikä vain kaunokirjallisuuden opettamisen yhteydessä. Näin tulee syötettä ja kokemuksia erilaisista teksteistä.

Vastaaja 16

Yhtenä lukemiseen innostamisen osana korostui ajan varaaminen lukemiselle. Aikaa resursseina käsitellään myös kappaleen 4.3. tarkastelussa. Muun muassa vastaajat 10, 5, 24 ja 30 kertoivat innostavansa lukemiseen tarjoamalla opetuksessaan aikaa lukemiselle:

Teosten mielenkiintoinen esitleminen ja *lukemiseen ajan varaaminen* koulussa innostavat yleensä lukemisen aloittamiseen. [...]

Vastaaja 10, kursivointi lisätty

[...] Käytämme oppitunteja siihen, että ”vain” lue. Opetan oppilaita rauhoittumaan ja keskittymään lukemiseen, ja usein se alkaa sujua hienosti melko nopeastikin.

Vastaaja 5

[...]
-Tarjoan oppitunneilla aikaa lukemiselle

Vastaaja 24

[...] käytämme paljon tunteja lukemiseen [...]

Vastaaja 30

Lukutunnit ovat yksi vastauksissa esille tuleva muoto antaa aikaa opetuksessa lukemiselle. Lukutunneista mainitsevat tässä yhteydessä vastaajat 14, 22, 18 ja 6. Vastaaja 14 korostaa erillisten, vain lukemiseen käytettävien oppituntien lisäksi sisältävänsä jonkinlaista lukemista jokaisen oppitunnin sisältöihin:

Koulussa pidetään lukutunteja. [...] Puhun kirjallisuudesta joka tunti ja tekstejä luetaan joka tunti - jos ei muuta, niin oppikirjan kappaleen teksti vuorolukuna.

Vastaaja 14

Ajan varaamisen lisäksi oleellista on toki se, että nuoret saadaan kirjojen äärelle. Keinona tähän nähtiin esimerkiksi kirjojen pitäminen esillä opetustiloissa ja sopivien kirjojen etsiminen yhdessä oppilaan kanssa.

[...] Vien oppilaat konkreettisesti kirjojen ääreen (joko koulun tai kunnan kirjastoon) tai tuon kirjapinot luokkaan, jotta niitä voi selaila ja sitä kautta innostaa. [...]

Vastaaja 18

[...] Vinkkailen kirjoja tunneilla ja yritän pitää nykykirjallisuuden esillä koko ajan. Olemme saaneet koulukirjastoon uusia nuortenkirjoja.

Vastaaja 26

Mahdollistan lukemisen esim. kirjaston käyttö, kiinnostavan lukemisen löytämisessä auttamalla ja lukutunneilla. [...]

Vastaaja 28

Opettaja voi siis toimia tekstin ja lukijan yhdistäjänä ja näin mahdollistaa vuorovaikutussuhteen muodostumisen. Vastauksista huokuikin opettajan merkittävä rooli lukemisen saatavuuden varmistajana. Osa vastaajista kuvaili luettavan materiaalin hankintaa ja saavutettavuuden varmistamista yhtenä työtehtävänä, ja eräs vastaaja kertoi jopa hankkineensa luettavaa omakustanteisesti oppilaille.

[...] Oltava kirjoja paljon ympärillä. Eli luokkakirjaston merkitys suuri. [...]

Vastaaja 4

[...] Pidän kirjoja esillä luokassa; olen hankkinut luettavaa luokkaan kirppareilta ja alennusmyynneistä. Pidän lukutunteja. [...]

Vastaaja 6

Myös yhteistyö kirjaston kanssa mainittiin useasti. Mahdollisuus kaupungin tai kunnan kirjaston käyttöön on toki hyvin vaihteleva tekijä, johon erityisesti koulun sijainti vaikuttaa.

[...] Käyn koulun sekä kunnan kirjastoissa oppilaiden kanssa. Teen yhteistyötä kirjastohenkilökunnan ja muiden tahojen kanssa (lukulähettiläiden ym.). [...]

Vastaaja 15

[...]

- omavalintaiset kirjat (*kirjastovierailut*)

[...]

Vastaaja 2, kursivointi lisätty

Mahdollistan lukemisen esim. *kirjaston käyttö*, kiinnostavan lukemisen löytämisessä auttamalla ja lukutunneilla. [...]

Vastaaja 28, kursivointi lisätty

Luetutan paljon erilaisia tekstejä, kerron kirjoista, *hyödynnän kirjastoa* ja kirjavinkkauksia

Vastaaja 8, kursivointi lisätty

Kirjastoon liittyy lukemisen saatavuuden lisäksi paljon muitakin etuja. Tiedonhakupalvelut, erilaiset kampanjat ja muu oheistoiminta rikastuttavat opetusta ja lukukokemusta entisestään. Kirjaston käytön hyödyllisyyden puolesta puhuu se, että ne mainittiin hyvin useassa vastauksessa ja eri kysymysten kohdalla.

4.2.2. Lukijaesimerkkinä toimiminen ja lukuvinkkaukset

Erialaisten lukusuositusten antaminen nousi vastauksissa yhdeksi tavaksi toteuttaa lukemiseen innostamista. Opettaja voi toimia itse tekstien suosittelijana tai toteuttaa lukuvinkkauksia muuten. Näin hän toimii transaktioteorian näkökulmasta lukijan ja tekstin toisiinsa tutustuttajana. Esimerkkien antamisen osana lukuinnon edistämistä voi ajatella edustavan sosiokulttuurista lukukäsitystä. Se, että opettaja, kirjallisuusalan edustaja tai vertaislukija osoittaa esimerkkiä lukemisesta ja lukukohteista, on osa kirjalliseen kulttuuriin kasvamista, jota sosiokulttuurinen lukemiskäsitys korostaa (Kauppinen 2010, 176). Esimerkit kannustavat ja houkuttelevat lukijaa lähestymään uusia teoksia. Lukuvinkkausten voi nähdä siis toimivan tutustuttamistoimintona lukijan ja teoksen väliselle vuorovaikutukselle, jota ei synny ilman kiinnostusta. Myös opetussuunnitelmassa opettajan rooli luettavien tekstien suosittelijana korostuu. Opettajan tehtävä on ohjata oppilaita valitsemaan tätä kiinnostavia ja tämän lukutaidolle sopivia tekstejä omaehtoiseen lukemiseen kannustaen, jolloin ikäkaudelle ja -tasolle soveltuva teksti kehittää oppilaan luovuutta, mielikuvitusta ja käsitystä oman ilmaisun mahdollisuuksista (POPS 2014, 287–288).

Lukuvinkkauksista mainitsivat esim. vastaajat 12 ja 21. Vastaajat 20 ja 25 kertovat vastauksissaan tarkemmin omasta lukuvinkkaustoteutuksestaan:

Luen kirjaa ääneen aluksi tunnin tai *vinkkaan kirjoja koko luokalle*. Teemme kirjasta draamaa keskustelemme, *vinkkaamme kirjoja*, paljon eri tehtäviä.

Vastaaja 20, kursivointi lisätty

Luen kirjan alun ääneen, jotta oppilaat saadaan koukuttumaan ja haluamaan lisää. Koukuttavien kirjojen löytäminen auttaa. Kirjavinkkaukset (kirjaston ja open tai oppilaiden pitämät) [...]

Vastaaja 25

Vastaaja 20 kertoo vinkkaavansa itse kirjoja koko luokalle ja saattaa lukea kirjan alun ääneen herättääkseen oppilaidensa innostuksen. Myös lukemisen jälkeiseen käsittelyyn ja kirjakeskusteluun hän sisällyttää lukuvinkkausta. Tässä yhteydessä monikon ensimmäisen persoonan muotoilu viittaa yhteisöllisyyteen ja me-hengen luomiseen; oletetusti vinkkaukseen osallistuvat siis hän itse ja oppilaat. Kirjavinkkausta voi siis toteuttaa opetuksessa ennen ja jälkeen lukuprosessin. Vastaaja 25 soveltaa myös kirjan aloittamista ääneen lukemalla. Lisäksi hän korostaa, että eri tahot voivat osallistua kirjavinkkaukseen. Vinkkejä voivat antaa opettajat, kirjastot tai oppilaat itse toisilleen.

Opettaja on itse roolimalli ja voi toimia esimerkkinä lukuinnosta kertomalla omista lukukokemuksistaan. Oppilas kasvatetaan kirjallisuuteen ja pohjana tälle opettajan tai muun kasvattajan tehtävänä on luoda myönteinen ilmapiiri lukemiselle ja innostettava teoksen pariin. Koska nuoren mahdollisuudet harrastaa lukemista kotona voivat vaihdella paljon, on opettajan esimerkki monesti merkittävä. Erityisesti oppilaille, joiden lähipiirissä ei tueta kirjallisuusharrastukseen, opettajan tuki ja esimerkki ovat merkityksellisiä. (Kauppinen ja Aerila 2019, 12.) Vastaajien 6, 24 ja 26 vastauksissa korostettiin opettajan roolia ja esimerkkiä tapana toteuttaa lukemiseen innostamista seuraavasti:

[...] Kerron paljon omista, itseäni innostaneista kirjoista. Vinkkaan kirjoja eri aiheiden yhteydessä. Pidän kirjoja esillä luokassa; olen hankkinut luettavaa luokkaan kirppareilta ja alennusmyynneistä. [...]

Vastaaja 6

[...]

- Pidän lukemista esillä erityisesti kirjojen näkökulmasta, kannan luokkaan jatkuvasti kirjastosta uusia kirjoja, joita luen itse ja esittelen oppilaille

[...]

-Kerron omista lukukokemuksista ja siitä, mitä parhaillaan luen

[...]

Vastaaja 24

[...] Vinkkailen kirjoja tunneilla ja yritän pitää nykykirjallisuuden esillä koko ajan.

[...]

Vastaaja 26

Lukemisesta kiinnostuneena roolimallina näyttäytymiseen voi kuulua siis esimerkiksi omista lukukokemuksista kertomista, luettavien tekstien suosittelua ja kirjavinkkauksia, joita myös

aikaisemmissa vastauksissa korostettiin sekä lukemisen esillä pitämistä. Omien lukukokemusten jakaminen osoittaa oppilaille, ettei lukemiseen kannusteta vain velvollisuuden vuoksi, vaan opettaja todella osoittaa lukemisen tuovan sisältöä elämään. Lukemisen pitäminen esillä normalisoi tekstien ympäröimänä olemista ja luo lukemisesta myös visuaalisen ympäristön. Lisäksi kirjojen näkeminen saattaa houkutella tarttumaan johonkin teokseen. Kauppila ja Aerila osoittavat, että myönteisen ilmapiirin luominen ja lukemisen pariin kannustaminen vaati opettajalta omaa aktiivisuutta. Taustalla on opettajan oma innostus ja ammattitaito kirjallisuuden suhteen. (Kauppinen ja Aerila 2019, 12.) Erityisesti lukuvinkkaaminen ja tekstien suositteleminen edellyttävät opettajalta kirjallisuuden ja tekstien tuntemusta, sekä kohderyhmän tuntemusta, kuten vastaajat 10, 18 ja 31 korostavat:

Teosten mielenkiintoinen esitleminen ja lukemiseen ajan varaaminen koulussa innostavat yleensä lukemisen aloittamiseen. Lukuharrastuneisuuteen koitan innostaa tarjoamalla monipuolisia lukuvaihtoehtoja: toista kiinnostaa fantasiaromaanit, toinen haluaa lukea urheilijoiden elämäkertoja ja kolmas pitää novelleista, koska pelkää ettei saa kirjaa loppuun. Oppilaantuntemus auttaa myös siinä, millaisia vaihtoehtoja kannattaa tarjota. [...]

Vastaaja 10, kursivointi lisätty

Pyrin itse lukemaan paljon nuortenkirjallisuutta, jotta osaan suositella oppilailleni juuri heille sopivaa luettavaa. Oppilaantuntemus on mielestäni keskeisessä asemassa lukuinnostuksen syntymisessä. Pyrin pitämään vähintään kerran kuukaudessa lukuvinkkauksia ja luemme monipuolisesti erilaisia tekstejä. [...]

Vastaaja 31

Yritän tutustua oppilaisiini, jotta osaan vinkata heille sopivia kirjoja. [...] Joskus pidän "maistiaistunteja", eli tuon luokkaan kurssille sopivia kirjoja, joista nuoriso valitsee joitain luettavaksi parin minuutin ajan

Vastaaja 18

Mahdollisuus tähän vaihtelee varmasti paljon opettajakohtaisesti, sillä jokaisella on eri tietämys ja tuntemus kirjallisuudesta ja teksteistä, sekä erityisesti siitä, millainen lukemisto sopii kohdeyleisölle eli peruskoulun yläastelaisille. Lukemista harrastava opettaja voi tuntea paljon kiinnostavia ja erilaisia lukuteoksia, muttei välttämättä kohderyhmälle sopivaa luettavaa. Opettajan onkin tärkeää tiedostaa ja vaikka kertoa oppilailleen oma lukijapositionsa nuoria kiinnostavaan kirjallisuuteen nähden (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 20). Opettaja tukee itsekin lukijana oppilaan ja tekstin vuorovaikutusta, eli hänen omat lukukokemuksensa ja -tottumuksensa vaikuttavat tukemisen taustalla.

Kuten vastauksista kävi ilmi, lukuvinkkauksia on mahdollista järjestää eri toimijoiden kautta. Vastaajat 4 ja 30 ovat hyödyntäneet muun muassa koulun muun henkilökunnan lukukokemuksia lukuvinkkauksessaan.

[...] koostan koulussamme henkilökunnan ja oppilaiden lempikirjanäyttelyitä, esittelemme tunneilla luettuja kirjoja, pidän lukuvinkkikerhoa kerran kuukaudessa.

Vastaaja 30

Oma esimerkki - voin vaikka teeskennellä 😊, kuinka innostunut olen jostakin teoksesta. Myös muiden opettajien esimerkki. Tärkeää, että puhuvat omasta lukemistaan nuorille. [...]

Vastaaja 4

Muiden opettajien ja henkilökunnan lukukokemusten esittely laajentaa lukuinnon edistämistä myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen rajojen yli. Lukeminen normalisoituu, kun osoitetaan, ettei se jää pelkästään toiminnaksi yhden oppiaineen sisälle vaan on yhteisöllistä ja kulttuuriin kuuluvaa jatkumoa. Lukuvinkkauksia on mahdollista saada myös koulun ulkopuolisilta tahoilta. Esimerkiksi kirjastot järjestävät lukuvinkkauksia. Tällöin opettajan tehtävä on hyödyntää erilaisia yhteistyökontakteja ja mahdollistaa lukuvinkkauksiin osallistuminen. Muun muassa vastaajat 8 ja 14 kertovat hyödyntävänsä koulun ulkopuolisten tahojen kirjavinkkauksia.

Myös oppilaat itse voivat vinkata kirjoja toisilleen. Toisten oppilaiden kokemukset lukuteoksesta ovat mahdollisuus antaa esimerkkejä, jos opettajan oma tuntemus esimerkiksi nuorten kirjallisuudesta on heikkoa. Nuorten omat kirjavinkkaukset ovat myös lukukokemuksen käsittelyä; suositellessaan tekstiä muille he käyvät läpi omaa tulkintaansa ja lukemisen herättämiä tunteita ja mielipiteitä. Vinkkauksia voi esittää myös eri kanavien kautta ja eri tavoin, kuten vastaajat 13 ja 23 osoittavat.

Oppilaat lukevat toisinaan vapaavalintaisia kirjoja, joista tekevät vinkkausvideoita muille oppilaille. Nuorten omat vinkkaukset toimivat kannustimena yhä uusille oppilaille kirjan valinnassa. [...]

Vastaaja 13

[...] Käytössä on koulun oma blogi, johon oppilaat kirjoittavat kirjavinkkauksia. Ideana on, että vanhempien oppilaiden esimerkki ja suositukset innostavat. Puhun itse oppilaille lukemisestani, kerron esim. valvoneeni hyvän kirjan parissa jne. [...]

Vastaaja 23

Vastaaja 13 kertoo vastauksessaan teettävänsä oppilaillaan vinkkausvideoita kirjasta. Vastaaja 23 taas kirjoittaa koulunsa blogista, jonne oppilaat kirjoittavat suosituksiaan. Molempien ideana on, että vinkkaukset nuorten omasta näkökulmasta kannustavat muita nuoria tarttumaan teokseen. Myös lukukokemuksen käsittelytapoina ne ovat monipuolisia; vinkkausvideossa yhdistellään audiovisuaalisten taitojen harjoittelua tekstin analyysiin ja kokemuksen reflektointiin ja blogissa kirjasuosittelun yhteydessä tutustutaan blogitekstiin tekstilajina. Lukemisen käsittelytapoja tarkastellaan enemmän luvussa 4.2.5.

Lukuvinkkausta on mahdollista toteuttaa siis monin eri tavoin soveltaen. Myös vastaaja 32 esittelee omia suosittelutapojaan:

[...] Kirjamaraton on kiva. Siinä ope on valinnut kirjat etukäteen, muutama enemmän kuin oppilaita. Yhtä teosta luetaan n. 10 min., ja sitten teosta vaihdetaan. Tunnin loppuun pitää valita itselleen teos, jonka haluaa lukea kokonaan. Kerron omia lukuvinkkejä. Luokan seinällä on "taulu", jossa on kirja, jota ope lukee tällä hetkellä.

Vastaaja 32

Vastaajan järjestämä kirjamaraton vaikuttaa suosittelutavalta, jossa opettaja pystyy tehokkaasti tutustuttamaan nuoren useaankin lukuteokseen suhteellisen lyhyessä ajassa. Lopullinen valinta tehdään myös herkemmin teoksen mielenkiintoisen sisällön perusteella, eikä esimerkiksi pelkän nimen, kansikuvan tai kirjan paksuuden perusteella. Kymmenessä minuutissa ehtii jo havainnoimaan esimerkiksi tekstin kieltä ja tyyliä, henkilöähahmoja, miljöötä sekä aiheita. Vastaaja 32 kertoo myös taulusta, jossa kerrotaan opettajan sen hetkisestä lukukirjasta. Tämä on jälleen yksi tapa esiintyä roolimallina oppilaille ja innostaa lukemiseen.

Lukusuositukset ja kirjavinkkaukset ovat yksi konkreettinen tapa innostaa lukemiseen. Suositelua on mahdollista toteuttaa monilla eri tavoilla ja soveltaa eri yhteyksiin, kuten vastaukset osoittavat. Opettajan oma rooli lukijana korostuu lukuvinkkauksissa; hänen omat lukukokemuksensa ja -tottumuksensa välittyvät suositusten myötä myös oppilaalle. Roolimallina opettajan tietämys kirjallisuudesta ja etenkin nuorille suunnatuista teksteistä sekä oppilaiden tuntemus ovat tärkeitä ominaisuuksia. Myös opetussuunnitelma ohjaa opettajaa tutustuttamaan oppilaansa heille sopiviin teksteihin oppiaineen tehtävän kuvauksessa sekä eriyttämiseen liittyvissä painotuksissa (POPS 2014, 287, 288). Edellä esitetyt vastaukset peilaavat opetussuun-

nitelmaa näissä linjauksessa. Opettajan ei kuitenkaan tarvitse olla pelkästään itse kirjavinkkaajan roolissa, vaan hänen tehtävänä voi olla myös oppilaan johdattaminen muiden suosittelutahojen, esimerkiksi kirjaston kirjavinkkausten tai toisten roolimallien suosituksien äärelle. Opettaja voi myös toteuttaa vertaisvinkkauksia, joissa oppilaat suosittelevat toinen toisilleen luettavia tekstejä. Tässä tavassa oppilaat saavat suosituksiaan oman ikäryhmänsä näkökulmista ja pääsevät vinkkauksessa itsekin tarkastelemaan ja syventämään omaa lukukokemustaan.

4.2.3. Lukemisen tavat ja tekstin muodot lukemiseen innostamisena

Yhdeksi tekijäksi lukemiseen innostamisen konkreettisista keinoista kysyttäessä nousi se, miten tekstejä luetaan. Teos voidaan lukea perinteiseen tapaan alusta loppuun, sitä voidaan jakaa ryhmän kesken osiin tai se voidaan lukea parityöskentelynä. Myös itse teksti voi olla eri olomuodoissa; se voi olla esimerkiksi konkreettinen kirja, E-kirja, äänikirja tai selkokirja. Valtakunnallisessa peruskoulun opetussuunnitelmassakin korostetaan laajaa tekstikäsitystä, joka huomioi myös erilaisten sanalliset, kuvalliset, auditiiviset, numeeriset ja kinesteettiset teokset teksteinä (POPS 2014, 283). Vastauksissa moni koki ns. perinteisestä tavasta eli konkreettisen kirjan itsekseen lukemisesta poikkeavat tavat lukemiseen innostamisena. Tässä osiossa tarkastelen niitä keinona lukemiseen innostamiseen.

Osassa vastauksista esitettiin innostamiseen pyrkiviä lukutapoja, joissa korostui työskentelymuotona yhteisöllisyys. Yhteisöllinen lukeminen voi olla esimerkiksi ryhmän kesken toteutettava lukupiiritoimintaa tai vaikka parityöskentelyä. Esimerkiksi vastaaja 6 kertoi vastauksessaan luetuttavansa kirjoja pareittain. Yhteisöllistä lukemista voi toteuttaa muun muassa jakamalla tekstin lukijoiden kesken tai etenemällä lukemisessa samaan tahtiin, kuten vastaaja 10 osoittaa.

[...] Konkreettisena esimerkkinä voisin mainita myös kirjojen lukemisen lukupiirissä, jolloin ryhmän takia on luettava kirjaa aikataulussa, mutta tämä ei kyllä aina lisää lukuintoa vaikka lisääkin motivaatiota luettavan kirjan lukemiseen. [...]

Vastaaja 10

Vastaaja 10 tarkoittaa motivaatiotekijäksi aikataulun, joka painostaa oppilasta lukemaan tiettyyn tahtiin. Tavoitteena on siis saada lukeminen suoritettua muiden kanssa samassa tahdissa.

Vastaaja 10 kuitenkin myöntää, ettei koe lukuinnon edistämisen kannalta tapaa kovin toimivaksi. Aikataulutettu lukeminen saa oppilaan kyllä etenemään lukuprosessissa, muttei välttämättä lisää lukemisen nautinnollisuutta ja elämyksellisyyttä. Lisäksi tapa ei toteuta eriyttämistä kovin tehokkaasti, sillä se ei huomioi eri tahtiin eteneviä lukijoita. Opetussuunnitelmassa korostetaan nimenomaan oppilaan taitotason huomioimista lukemiseen liittyvissä pedagogisissa ratkaisuisissa ja tavoitetta ohjata oppilasta hänelle sopiviin lukutapoihin; lisäksi se painottaa työtapojen valinnassa tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta (POPS 2014, 288).

Lukemisen yhteisöllisyys voi parhaimmillaan syventää ja laajentaa lukukokemusta ympäröivään kulttuuriin. Lukemisen affektiivisuus eli kiinnostus, into ja motivaatio lukemisen taustalla kumpuavat myös yhteisöllisyydestä ja yhteenkuuluvuuden tunteesta. Toimiessaan yhteisöllinen lukutapa peilaa sosiokulttuurisen lukemiskäsityksen lukuintonäkökulmaa, joka näkee affektiivisen eli kiinnostuneen, innostuneen ja motivoituneen lukemisen taustalla yhteenkuuluvuuden tunteen ja kulttuurisen yhtenäisyyden (Kauppinen 2010, 177). Aikataulutettu lukupii- rityöskentely laittaa oppilaat kuitenkin yhteen kapeaan muottiin, johon pitäisi sopia. Sen voi katsoa siis jopa rajoittavan lukijan ja tekstin vuorovaikutussuhdetta, jonka pitäisi rakentua tul- kintojen vapaudelle ja yksilöllisyydelle. Lisäksi yhteenkuuluvuuden tunnekin rakoilee, jos op- pilas ei pysy muiden tasolla työtävän epäsopivuudesta johtuen. Yhteisöllisyys toimii lukemi- seen innostamisen keinona tämän tutkimuksen valossa paremmin lukuprosessin jälkeisissä käsittelytavoissa, joista kerrotaan tarkemmin luvussa 4.2.5

Tekstin erilaiset vaihtoehtoiset muodot sen sijaan osoittautuivat yksilöllisiä tarpeita tukeviksi tekijöiksi; ne liittyvät siis vahvasti muun muassa eriyttämisen näkökulmaan lukuintokäsityk- sissä (ks. 4.1.2.). Vastauksissa mainittuja perinteisestä konkreettisesta kirjasta poikkeavia teks- timuotoja olivat äänikirjat, kirjan ääneen lukeminen opettajan toimesta sekä selkokirjat. Esi- merkiksi vastaaja 15 kertoi antavansa oppilaiden valita äänikirjan lukumuodoksi. Äänikirjat po- tentiaalisena lukuintoa edistävänä vaihtoehtona näkivät myös vastaajat 1 ja 26, jotka kirjoitti- vat vastauksessaan seuraavasti:

[...] Mielestäni äänikirjojakin voisi innostaa kuuntelemaan. Luultavasti sellainen ihminen, joka viihtyy äänikirjan parissa, myös lukee matalammalla kynnyksellä kuin sellainen, jolla ei ole minkäänlaista suhdetta kirjoihin.

Vastaaja 1

[...] Annan kuunnella äänikirjoja lukemisen sijaan, koska toivon sen olevan portti lukuharrastukseen. [...]

Vastaaja 26

Äänikirjat ovat viime vuosien aikana saaneet paljon suosiota, mikä on johtanut myös keskusteluun ja tutkimukseen painettujen ja auditiivisten tekstien eroista (ks. esim. Laaksonen 2020, Hautanen 2017). Vastaajat 1 ja 26 näkevät äänikirjat porttina lukuinnon syntymiselle ja painettuistakin teoksista kiinnostumiselle. Opettajien onnistumisen kokemusten yhteys äänikirjojen käyttöön (ks. 4.3.1) osoittavat myös äänikirjojen toimivuuden lukemiseen innostamisen osatekijänä. Äänikirjojen välityksellä voi kokea elämyksellisyyttä ja nautintoa; tällöin lukukokemus muodostuu kuuloaistin välityksellä, mutta voi kehittää oppilaan mielikuvitusta kykyä eläytyä siinä missä näköaistin varainenkin lukeminen. Lisäksi äänikirjat edustavat yhtä nykymaailmassa yleistyvistä tekstimuodoista, joten niihin tutustuttaminen ohjaa nuorta ajankohitaisen tekstimaailman tarkasteluun. Tämä peilaa myös opetussuunnitelman linjauksia monilukutaidosta ja laajasta tekstikäsitteestä (ks. POPS 2014, 283). Äänikirja on myös eriyttämisen keino; auditiivisesti maailmaa hahmottavalle oppilaalle se on sopivampi ja hänen yksilöllisiä tarpeitaan palvelevampi lukumuoto esimerkiksi painettuun teokseen verrattuna. Jos keskittyminen kirjoitetun tekstin lukemiseen tekee lukemisesta vain stressaavaa ja vastenmielistä, voi tekstien kuunteleminen olla matalamman kynnyksen tapa lähestyä lukemista.

Toinen kuuntelemiseen perustuvan lukemisen muoto oli opettajien ääneen lukeminen. Vastaajat 4, 15, 20, 23, 26 ja 30 kertoivat lukevansa oppilaille ääneen. Tämä lukutapa voi yhdistää ryhmää ja tarjota yhteisen lukukokemuksen. Muun muassa vastaaja 4 perustelee ääneen lukemisen lukutapaa tavoitteella hankkia yhteisiä kokemuksia. Lyhyiden tekstien tai pidemmän teoksen alun ääneen lukeminen voi myös herättää kiinnostusta itsenäiseen lukemiseen, jos esimerkiksi lukemisen aloittaminen tuottaa oppilaalle haasteita.

Myös selkokirjat tekstimuotona osoittautuivat toimivaksi lukemiseen innostamisen osatekijäksi erityisesti eriyttämisen näkökulmasta. Esimerkiksi vastaajat 7 ja 31 kertoivat hyödyntävänsä selkokirjoja eriyttämisen keinona:

[...] Lisäksi olemme tilanneet koululle selkokirjoja ja tehneet tehtävämateriaaleja niihin. Osa töistä tehdään yksin, osa parin kanssa tai pienryhmissä. Jokaisen oppilaan on luettava lukuvuoden aikana vähintään viisi kokonaisteosta. Tarvittaessa teokset voivat olla selkokirjoja.

Vastaaja 7

[...] Olen luetuttanut koko luokalla saman teoksen (selkoversio tarvitseville) [...]

Vastaaja 31

Molempien vastauksien näkökulma on, että selkokirjat ovat keino huomioida oppilaan yksilöllinen taso. Selkokirjoja tarjoamalla opettaja voi helpottaa ja tukea lukuprosessia. Selkokirjat lukuinnon edistämisen keinona näyttäytyvät tämän tutkimuksen valossa toimivana tapana, sillä niitä nostettiin myös onnistumisen kokemusten perusteluissa luvussa 4.3.1. Ne peilaavat myös opetussuunnitelman painotusta oppilaan tason huomioimisesta lukemisen tukemisessa (ks. POPS 2014, 288).

Äänikirjat, ääneen lukeminen sekä selkokirjat ovat siis tekstimuotoja, jolla opettaja pystyy huomioimaan oppilaan taitotasoa ja yksilöllisiä tarpeita. Äänikirjojen ja selkokirjojen käyttämisen taustalla korostui vastausten perusteella lukemisen helpottaminen ja pyrkimys madaltaa kynnystä tarttua kirjaan. Niiden avulla eriyttämällä on lukemisesta mahdollista tehdä helpommin lähestyttävää, mikä voi johtaa innostumiseen ja kiinnostuksen syntymiseen. Yhteisöllinen lukeminen sidoksissa aikatauluun sen sijaan ei loppujen lopuksi osoittautunut lukuintoa edistäväksi tekijäksi; se pikemminkin rajoittaa lukijan ja tekstin vuorovaikutussuhdetta eikä huomioi lukijan yksilöllisiä tarpeita tarpeeksi. Edellä esitettyihin näkökulmiin liittyy opetussuunnitelmankin (POPS 2014) painottama tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden lähtökohta. Jokaisen mahdollisuus lukea oman tasoista kirjaa itselle sopivalla tavalla edistää lukukokemuksen nautinnollisuutta ja sitä kautta lukuinnon syttymistä.

4.2.4. Luettavien tekstien valinta

Yhtenä lukemaan innostamisen osatekijänä nähtiin vastausten perusteella myös se, minkälaisia teoksia lukemisprosessiin valitaan ja miten. Se, mitä luetaan opetuksessa ja mitä innostetaan lukemaan, sai erilaisia näkökulmia vastauksissa. Tässä luvussa tarkastellut näkökulmat liittyvät muun muassa siihen, saako oppilas itse valita itselleen mieluista luettavaa, suosittelee opettaja hänelle mielestään sopivaa teosta vai valitseeko tämä kaikille yhteisen lukuteoksen. Esimerkit peilaavat aikaisempia vastauksia, joiden näkökulmissa osoitettiin opettajien tekstikäsitteitä lukemiseen innostamisen taustalla (ks. 4.1.3.). Luettavan tekstin valintaan liittyvissä vastauksissa oppilaslähtöisyys ja nuorille sopivien tekstien tunteminen korostuivat tärkeinä ominaisuuksina.

Yksi lukemiseen innostamisen keino on vastausten perusteella se, että opettaja antaa oppilaan valita luettavan tekstin itse. Vastajat 2, 6 ja 12 kertoivat innostavansa lukemiseen muun muassa antamalla oppilaiden valita itse luettavat teokset. Omavalintaisuutta pidettiin motivoivana verrattuna etukäteen päätettyyn lukuteokseen. Lisäksi luettavan tekstin oppilaslähtöinen valinta aktivoi lukijaa jo ennen lukuprosessin alkamista, jolloin lukijan ja tekstin välinen vuorovaikutus mahdollistuu. Omavalintaisuus voi olla keino osoittaa, että lukeminen on muuta kuin pakollinen suoritus. Lukemisen pakollisuus voikin olla lukuintoa heikentävä tekijä, kuten vastaaja 23 ajattelee:

[...] En pakota lukemaan esim. Seitsemää veljestä, mikäli oppilas ei erikseen halua, sillä pidän tärkeänä, että oppilaan ensimmäiset kosketukset kaunokirjallisuuteen ovat myönteisiä eikä lukeminen tunnu pakkopullalta. [...]

Vastaaja 23

Oppilaan valintaprosessi ei kuitenkaan automaattisesti aina perustu mielenkiinnolle tekstiä kohtaan; kirja saatetaan valita sen lyhyden vuoksi, pelkän nimen tai kannen perusteella, tai sitten sen vuoksi, että se on ensimmäinen käteen osuva teos. Näistäkin lähtökohdista voi tietenkin syntyä elämyksellinen vuorovaikutus ja myönteinen lukukokemus. Jos teksti ei kuitenkaan vastaa lukijan mielenkiinnonkohteisiin tai taitotasoihin, eikä lukija käsitä tekstin tyyliä, kielikuvia tai viittauksia, voi kokemus viedä viimeisetkin kiinnostuksen rippeet lukemiseen. Oppilaalle voi myös yksinkertaisesti olla vaikeaa löytää itseään kiinnostavaa luettavaa etenkin, jos lukeminen ei ole hänelle tavanomaista toimintaa. Opettaja voi tällaisissa tilanteissa tukea valintaprosessia lukusuosituksillaan, joita käsiteltiin aikaisemmin luvussa 4.2.2. Opettaja voi myös rajata valitsemisprosessia tarjoamalla erilaisia vaihtoehtoja oppilaalle. Näin opettaja tukee ohjauksellaan ja ehdotuksillaan lukijan ja tekstin vuorovaikutussuhteen syntymistä. Esimerkiksi vastaajat 5 ja 10 kertovat omista ratkaisuistaan seuraavasti:

Yritän tarjota vaihtelevia ja vaihtoehtoisia tekstejä luettavaksi. Luemme kokonaisia teoksia, monipuolisesti esimerkiksi kaunokirjallisuutta ja tietokirjallisuutta. Sarjakuvia voisin ottaa enemmänkin vaihtoehtoiksi, mutta ne ovat itselleni vieraampia, ja siitä syystä ehkä jääneet hiukan taka-alalle. Mitä paremmin tunnen oppilaat, sitä paremmin osaan suositella heille sopivaa luettavaa. [...]

Vastaaja 5

[...] Lukuharrastuneisuuteen koitan innostaa tarjoamalla monipuolisia luvuvaihtoehtoja: toista kiinnostaa fantasiaromaanit, toinen haluaa lukea urheilijoiden elämäkertoja ja kolmas pitää novelleista, koska pelkää ettei saa kirjaa loppuun. Oppilaantuntemus auttaa myös siinä, millaisia vaihtoehtoja kannattaa tarjota. [...]

Vastaaja 10

Vastaajan 5 ja 10 kokevat oppilaiden ja oppilasryhmien tuntemuksen tärkeäksi taidoksi luvusuosituksissa. Tätä osoitettiin myös opettajan roolimalliasemaa ja luvuvinkkauksia käsittelevässä analyysissä (ks. 4.2.2.). Kun opettaja tunnistaa lukijan tason ja tietää tämän kiinnostuksenkohteista ja ominaisuuksista, voi hän opastaa tämän sopivien tekstien äärelle. yllä olevien esimerkkien lisäksi vastaaja 9 kertoi vastauksessaan etsivänsä oppilailleen luettavaa näiden kiinnostusten mukaisesti. Tässä yhteydessä hän korosti henkilökohtaista kontaktia oppilaan kanssa; oppilasta lähestymällä ja häneen tutustumalla opettaja saa hänestä käsityksiä lukijana, mikä auttaa luvuvalinnan ohjaamisessa.

Monipuoliset luvuvaihtoehdot liittyvät luettavan tekstin valintaan oleellisesti, mikä korostuivat myös vastaajien 5 ja 10 vastauksissa. Monipuolinen erilaisten tekstien tarkastelu linkittyy laajempaan hyötyyn. Erilaisten tekstien lukeminen eri konteksteissa ohjaa lukijaa liittämään lukukokemuksensa laajempiin yhteyksiin ja lukijan omaan ympäröivään todellisuuteen. Erilaiset tekstilajit, aiheet ja genret edesauttavat myös sitä, että jokainen oppilas löytää itselleen mieluista luettavaa. Näkökulma peilaa siis myös laajaa tekstikäsitystä ja monilukutaitoa. Muun muassa vastaaja 24 mainitseekin laajan tekstikäsitksen kommentteissaan:

- Tutkimme erilaisia tekstejä laajan tekstikäsitksen näkökulmasta; lukutaitoa on myös kylttien ja emojiien lukeminen

[...]

Vastaaja 24

Myös vastaajat 8 ja 21 korostivat laajaa tekstivalikoimaa valintavaihtoehtoissa. Erilasiin teksteihin tutustuttaminen auttaa oppilasta löytämään itselleen mieluisia lukuteoksia. Vastaaja 24 erittelee esimerkkeinä kyltit ja emojiit tekstilajivaihtoehtoina. Vastaaja 5 puolestaan kertoo kannustavansa sekä tieto- että kaunokirjallisuuden lukemiseen. Hän myös kertoo haluavansa kannustaa enemmän myös sarjakuvien lukemiseen, mikä on esimerkki vaihtoehtoisesta tekstilajista esim. romaaniin. Vastaaja 10 puolestaan mainitsee novellin hyvänä vaihtoehtona niille, joiden lukukokemusta varjostaa stressi siitä, kerkeääkö tekstiä lukemaan määräaikaan

mennessä. Hän korostaa lisäksi genrejen monipuolisuutta lukuvaihtoehtoissa; esimerkiksi hän ottaa fantasian ja elämäkerrat. Myös vastaajat 1 ja 17 pitivät eri genrevaihtoehtojen suosittelua lukemiseen innostamisen keinona. Vastaaja 32 korosti myös erilaisten teosten tarjoavan eri teemoja tulkittavaksi.

Omavalinnaisen tekstin lisäksi vastaajat kertoivat valitsevansa myös itse oppilaille lukemista. Muun muassa vastaaja 25 kertoi antavansa välillä oppilaiden valita tekstit, ja välillä taas itse päättävänsä yhteisesti luettavan teoksen. Myös vastaaja 31 kertoi toteuttavansa molempia lukuvalinnan tapoja. Opettajan valitsema, kaikille yhteinen lukuteksti edustaa yhteisöllistä lukemisen tapaa. Ratkaisua voisi perustella sosiokulttuurisen lukemiskäsityksen periaatteilla, joissa painotetaan lukukokemuksen linkittymistä sosiaaliseen ympäristöön ja yhteisöön kuulumiseen (Kauppinen 2010, mm. 177). Yhteinen teos korostaa lukemista yhteisöllisenä toimintana ja tuo lukukokemukseen ulottuvuuksia, jotka lukija pystyy yhdistämään sosiaaliseen ympäristöönsä. Yhteenkuuluvuuden tunne ja jaettu lukukokemus voivat olla porttina lukuinnon heräämiselle ja kehittymiselle. Kuitenkin, kuten edellisessä luvussa (ks. 4.2.3.) todettiin, yhteinen teksti tiettyyn aikatauluun sovitettuna ei välttämättä palvele oppilaan yksilöllisiä tarpeita. Siksi yhteisen lukutekstin valinnassa tulisi miettiä tarkkaan, millainen teksti sopii kaikille ryhmän jäsenille ja voiko lukuajataulussa joustaa. Oppilaiden tuntemuksen lisäksi opettajan olisi siis hyvä tuntea nuorten kirjallisuutta, jotta osaa valita oppilaille sopivia teoksia. Vastaaja 14 kertoo vastauksessaan pyrkivänsä valitsemaan nuoria kiinnostavaa ja uutta luettavaa. Tässä vastaaja 9 kertoi hyödyntävänsä esimerkiksi internetin kirjavinkkilistoja.

Tekstin valintaan liittyvät ratkaisut nähdään vastausten perusteella yhtenä tapana edistää lukuintoa. Lukemisen pakollisuus voi johtaa lukumotivaation laskuun, joten yksi keino vähentää lukemisen ajattelua ”pakollisena pahana” on antaa oppilaan itse päättää luettava. Opettaja voi kuitenkin tukea tässä rajaamalla vaihtoehtoja tai suosittelemalla mielestään sopivia tekstejä. Kolmas vaihtoehto on, että opettaja päättää luettavan tekstin oppilaalle. Kahdessa viimeisessä vaihtoehdossa oppilaantuntemus ja tietämys nuorten kirjallisuudesta osoittautuivat merkittäviksi tekijöiksi. Erityisesti opettajan valitsema, kaikille yhteinen teksti vaatii jokaisen oppilaan yksilöllisyyden huomioon ottamista.

4.2.5. Lukemisen käsittely

Edeltävissä osioissa tarkasteltiin lukemaan innostamisen konkreettisia toteutustapoja lukuprosessia edeltävistä ja lukuprosessin aikaisista näkökulmista. Niissä opettajan rooli nähtiin lukijan ja tekstin yhteen saattamisessa ja vuorovaikutussuhteen tukemisessa. Kuitenkin myös lukuprosessin jälkeinen toiminta ja lukukokemuksen käsittely ovat perusteella oleellinen osa innostamista. Transaktioteoria painostaa lukukokemuksen reflektoinnin tärkeyttä, sillä reflektiossa lukijan tietoisuus omista lukutaidoistaan ja -strategioistaan, sekä ymmärrys kulttuurin ja yhteiskunnan vaikutuksesta teksteihin syventävät tulkintaa (Mason & Giovanelli 2021, 68, Kortekallio & Ovaska 2020, 56-58). Myös POPS 2014 painottaa luetun yhdistämistä ympäröivään kulttuuriin, tekstien ymmärtämisen ja analyysin kehittämistä erilaisilla strategioilla ja metakognitiivisilla taidoilla, oman lukemisen kehittämistarpeiden arviointia ja kaikkien näiden taitojen yhdistelyä eri asiakokonaisuuksiin ja konteksteihin. (POPS 2014, 287, 290).

Opettajan toteuttamilla lukemisen käsittelytavoilla on siis suuri vaikutus lukijan ja tekstin vuorovaikutussuhteen ja siitä syntyvän tulkinnan syventämisessä. Lukuintoon se vaikuttaa muun muassa merkityksellisyyden tunteena; kun oppilas tarkastelee lukukokemusta jälkikäteen opettajan tukemana ja ymmärtää syntyneen tulkinnan ainutlaatuisuuden, syntyy halu kokea sitä lisää herkemmin. Lukemisen käsittelyn toteutus tuleekin suunnitella tarkoin, että se palvelee lukukokemuksen syventämistä. Ahvenjärvi & Kirstinä listaavat *Kirjallisuuden opetuksen käsikirjassaan* tärkeitä kysymyksiä, joita opettajan tulisi pohtia tekstin käsittelyn keinoja suunnitellessaan. Käsittelyn taustalla tulisi ensinnäkin miettiä, mihin toimintatavoilla pyritään, mitä keskeisiä asioita tekstistä tulisi ottaa laajempaan keskusteluun, mitä yksityiskohtaisempia asioita tekstistä voisi nostaa, miten käsittelyn voi muokata oppilaiden taitotasoon ja kuinka paljon tekstin käsittelyyn varataan aikaa. Lisäksi työtapojen valinnassa tulee pohtia, sopiiko käsittelyyn yksilöllinen työskentely, ryhmätyö, yhteinen keskustelu vai projektityö. Myös havainnollistamisen keinoja tulee miettiä. Lopuksi on tärkeää suunnitella käsittelyn koonti; miten luetun käsittelyn tulokset esitellään koko ryhmän kesken? (Ahvenjärvi & Kirstinä 2013, 135-136.) Listauksen painotukset käsittelyn tarkoituksenmukaisuudesta, erityisesti toimintatapojen pyrkimyksen määrittely, ovat keskeisiä ohjeita, jotta lukukokemuksen tarkastelu pysyy selkeänä ja johdonmukaisena. Lisäksi tärkeää on muistaa oppilaslähtöisyys. Kuten transaktioteoriakin painottaa on lukijan ja tekstin vuorovaikutussuhde aina yksilöllinen (Rosenblatt 1994,

12). Opetuksessa tulee siis osoittaa oppilaalle, että hänen oma kokemuksensa ja tulkintansa on arvokas.

Kyselyyn vastanneet toivat esiin monipuolisia, soveltavia ja luovia tapoja käydä läpi lukukokemusta ja teoksesta heränneitä ajatuksia. Myös lukemisen arviointi ja lukemisesta palkitseminen nousivat näkökulmaksi ja osaksi lukuinnon edistämistä. Lukemisen jälkeisiä soveltavia projekteja ja tehtäviä luettiin paljon vastauksissa. Lukukokemusta liitettiin moniin eri yhteyksiin, kuten toisiin tekstilajeihin, kirjallisuuden lajeihin ja mediayhteyksiin. Lukukokemuksen käsittelyyn otettiin erilaisia tulokulmia, kuten teoksen henkilöiden näkökulmien, tapahtumien ja tyylin tarkastelu. Monipuolisuus ja vaihtelevuus korostuivat tässäkin yhteydessä.

Vastaajat 7 ja 13 luettelevat vastauksissaan runsaasti esimerkkejä tavoista, joilla on opetuksessaan käsitellyt lukemista. Tavoista löytyy visuaalisuutta, audiovisuaalisuutta, eri viestintäalustoja ja tekstilajeja sekä draaman keinoja soveltavia käsittelytapoja. Vastaaja 7 esittelee esimerkiksi seuraavia lukuprojekteja:

[...] Teemme esimerkiksi seuraavanlaisia lukuprojekteja: kirjamaisema lue-
tusta teoksesta, kirjailija tubettaa tai blogga, Sway tietokirjasta tai elämä-
kerrasta, Kalevalan pohjalta räppi, triptyyksi, kollaasi, sarjakuva tai nykyta-
rina, klassikosta Thinglink, sotakirjan pohjalta uutinen, Slides-esitykset, kir-
jan henkilön haastattelut, kirjasta kertominen päähenkilölle tärkeiden esineid-
en avulla, oma kirjavinkkaus pienryhmissä. [...]

Vastaaja 7

Vastaajan 7 luettelemat lukuprojektit johdattelevat tarkastelemaan lukukokemusta erilaisista soveltavista ja luovista näkökulmista. Esimerkiksi lukukokemuksen pohjalta tehdyt kirjamaisema-, triptyyksi-, kollaasi- ja sarjakuvaprojektit aktivoivat lukijaa visualisoimaan lukukokemusta. Henkilöhahmojen ja miljööön kuvailu visuaalisesti antaa myös lukijalle konkreettisen kuvan oman lukukokemuksensa tulkinnasta. Toinen käsittelytapa, josta vastaaja antaa esimerkkejä, on eri tekstilajien ja viestinnänmuotojen soveltaminen. Lukukokemuksen esittäminen eri viestintäalustoilla, kuten vlogi- ja blogialustoilla ja Sway-, Slides- ja ThingLink -palveluilla, ja lukemisen tarkastelu eri tekstilajien muodossa esimerkiksi sarjakuvana, nykytarinana ja uutisena ohjaa oppilasta liittämään lukukokemustaan eri konteksteihin. Myös vastaaja 13 esittelee vastauksessaan lukukokemuksen käsittelyä eri tekstilajien muodoissa:

[...] Yhteisiä kirjoja luettaessa teetän ryhmitöitä esim. draamamuodossa tai suosittuja tehtäviä ovat olleet myös erilaiset somepostauksiin perustuvat tehtävät, joissa kirjan henkilöiden elämää tai kirjan tapahtumia muutetaan päivityksiksi. Jatkossa aion kokeilla myös kirjabodcastien teettämistä.

Vastaaja 13

Vastaaja 13 nostaa vastauksessaan lukemisen käsittelyyn nykypäivän tekstilajeja, muun muassa sosiaalisen median postaukset ja podcastit. Nämä edustavat nuorten tekstimaailmaa, minkä vuoksi lukukokemuksen soveltaminen esimerkiksi somepäivityksen muotoon voi olla nuorelle ominainen tapa syventää lukukokemusta omaan ympäristöönsä ja sen merkityksiin. Eri tekstilajien ja viestinnän kontekstien tarkastelun lisäksi tekstin henkilöhahmojen näkökulmien tarkastelu on yksi tapa syventää lukukokemusta. Vastaajien 7 ja 13 erityisesti tekstien henkilöhahmojen näkökulmien tarkasteluun liittyvissä tehtävissä oppilaat ohjataan asettumaan toisen henkilön asemaan. Kirjasta kertominen päähenkilöille tärkeiden esineiden kautta tai kirjan henkilöiden elämän muuttaminen nykypäivään esimerkiksi somepäivityksen muotoon ovat tehtävänantoja, jotka laittavat oppilaat miettimään henkilöhahmoja syvemmin ja etsimään mahdollista samaistumispintaa.

Vastaaja 13 kertoo toteuttavansa lukemisen käsittelyä myös draamamuodossa. Draaman avulla käsittelyn mainitsi vastauksessaan myös vastaaja 20. Draaman integroiminen opetukseen on linjattu myös opetussuunnitelman vuosiluokkien 7-9 oppiainekohtaiseen kuvaukseen työtavoista (POPS 2014, 288). Draama nähdään myös esimerkiksi Katri Sarmavuoren mukaan oleellisena osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta. Se johtaa *syväoppimiseen*, sillä sen keinoin oppiminen on kokonaisvaltaista käsittelemistä kehon ja muiden kanssa tehtävän yhteistyön välityksellä. Kirjallisuuden käsittelyssä se elävöittää ja avaa tekstiä. Draaman avulla oppimisesta voidaan tehdä myös hauskeempaa ja motivoivampaa. (Sarmavuori 2007, 194.) Draama lukemisen käsittelyn muotona voi siis tukea lukukokemuksen elämyksellisyyttä ja johtaa näin lukuinnon syntymiseen.

Edellä esitellyt työtavat ja projektit ovat esimerkkejä monipuolisista ja vaihtelevista käsittelytavoista, joita korostivat vastauksessaan myös vastaajat 4, 12, 20 ja 21. Monipuoliset ja vaihtelevat tavat tukevat yksilöllisyyttä; eri mieltymyksille ja kiinnostuksen kohteille löytyy käsit-

telymuotoja. Jokainen tulkinta syntyy yksilöllisestä vuorovaikutuksesta, joten myös lukukokemuksen käsittely ja reflektointi on yksilöllistä. Oppilas, joka ei osaa muotoilla kokemustaan sanoiksi, voi pystyä ilmaisemaan sen visuaalisesti tai draaman keinoin. Myös esimerkiksi oppilas, joka ei kiinnostu luetun tekstin käsittelystä uutisen tekstilajilla, voi innostua somepostauksen muodossa tarkastelemaan merkityksiä tarkemmin.

Yksilöllisyyden lisäksi lukukokemusten reflektointi yhdessä tukee yhteisöllisyyttä lukemiseen innostamisen muotona. Yhteisöllistä lukemisen käsittelyä voi olla esimerkiksi lukemisesta keskusteleminen ja lukukokemuksen jakaminen. Näkökulma peilaa sosiokulttuurista lukemiskäsitystä, joka näkee lukemisen sosiaalistumisena yhteisön lukukäytäntöihin ja tunnesiteiden muodostumisena osallisuuden kautta (Kauppinen 2010, 178–179). Yhteisöllisyyteen liittyviä käsittelytapoja esittelee esimerkiksi vastaaja 4.

[...] Erilaiset lukupiirit, kirjakahvilat, kirjanäyttelyt ym. Keskustellaan kirjoista, pidetään keskustelua yllä. Kirjallisuus on kiinnostavaa, tärkeää. Vaihtelevat tavat käsitellä kirjoja.

Vastaaja 4

Lukukokemuksesta käytävän keskustelun ei tarvitse tapahtua pelkästään perinteisessä luokahuonetilanteessa. Jo istumapaikkojen tai luokan asettelun muuttaminen tekee tilanteesta erityisen. Vastaaja 4 kertoo toteuttavansa lukukokemuskeskustelua erilaisten lukupiirien lisäksi kahvila- ja näyttely-ympäristöissä. Ympäristön muuttaminen aiheen ympärillä voi osoittaa oppilaille, että lukukokemuksen reflektoinnin voi liittää eri tilanteisiin. Vastaaja korostaa myös sitä, että tilanteen tulisi osoittaa oppilaille, että kirjallisuus on kiinnostavaa ja tärkeää. Yhteisöllinen käsittely muoto tukee siis elämyksellisyyden lisäksi yhteenkuuluvuutta ja myönteisiä asenteita lukemista kohtaan.

Lukemisen käsittelyssä pysähdytään miettimään myös, miksi teksti luettiin. Lukukokemus Opetussuunnitelma korostaa lukemisen elämyksellisyyttä ja vapaaehtoiseen lukemiseen innostamista (POPS 2014, 288). Kuitenkin lukemiseen ja tekstin analyysiin liittyy myös arviointia. Lukemiseen innostaminen sekä oppilaan reflektion ja analyysin arvioimisen yhteensovittaminen ei ole siis helppo tehtävä. Arvioinnin näkökulma jakaakin vastauksissa mielipiteitä. Tehtävä- ja arviointilähtöinen lukeminen voidaan nähdä lukuintoa edistävänä tekijänä, vaikka itse lukeminen ei olisikaan syy lukuprosessiin. Teoksen lukemisen aikana kiinnostus voi herätä,

vaikka oppilas ei välttämättä vapaaehtoisesti olisikaan tekstiin tarttunut. Arviointitapa ja käsittelytehtävän muoto vaikuttavat kuitenkin tähän. Lukuprosessi on erilainen, jos oppilas tietää, että kirjasta pidetään koe, jossa kysytään kirjan tapahtumista. Edellisissä esimerkeissään esitetyt, soveltavat ja lukijälähtöiset tehtävät taas ohjaavat oppilasta miettimään myös omaa näkökulmaansa suhteessa tekstin tapahtumiin. Vastaja 23 esimerkiksi suosii vastauksensa mukaan niin kokeita kuin soveltavampiakin käsittelytapoja.

[...] Pidän luetuista kirjoista kokeita mutta yritän myös keksiä muita tapoja käsitellä luettuja teoksia, esim. draamaharjoituksia, podcasteja, kirjoitustehtäviä...

Vastaja 23

Vastaja 23 painottaa siis kokeiden rinnalla myös lukuprojekteja, joissa lukija pääsee eläytymään lukukokemukseen ja tarkastelemaan tulkintaa esimerkiksi edelläkin mainittujen, draaman ja podcastin muodossa. Koe luetusta tekstistä voi olla keino varmistaa oppilaan lukemisen. Vastaja 25 esimerkiksi ei tarkenna, minkälaisia tehtäviä lukemisen käsittelyssä toteuttaa, mutta painottaa vastauksessaan teettävänsä luetusta teoksesta tehtäviä, jotta kaikki lukisivat sen.

[...] Pieni painostaminen lukemiseen. Tehtävät, jotka pakottavat lukemaan kirjan. Tällä varmistetaan, että kaikki lukevat. [...]

Vastaja 25

Vastajan 25 näkökulma ohjaa lukemaan nimenomaan tehtävää varten. Toisaalta lukemaan innostaminen voi olla sitä, että lukemisen syynä on vain lukemisen nautinnollisuus ja lukukokemuksen saaminen ilman sen kummempaa käsittelyä. Seuraavassa esimerkissä vastaja 2 esimerkiksi korostaa, ettei lukuprosessin tarvitse olla jotain tehtävää varten. Tällä ajatuksella nimenomaan lukuprosessin merkitys itsessään korostuu.

[...]

- ylipäättään se, ettei kirjaa tarvitse lukea aina jotakin (esim. tehtävää) varten.

Vastaja 2

Kokeilla ja tehtävien arvioinneilla pystytään tarkastelemaan oppilaan ja tekstin vuorovaikutusta ja sen laatua. Oppilaan kyky kertoa lukukokemuksestaan ja teoksesta oman tulkintansa kautta auttavat opettajaa ymmärtämään oppilaan lukuprosessia ja lukutaitoa. Transaktioteoria korostaa lukijan ja tekstin vuorovaikutusta ainutlaatuisena yhteytenä, jossa lukijan oma

tulkinta antaa tekstille merkityksen. Tulkinta on aina yksilöllinen, eikä kahta samanlaista tulkintaa synny (Rosenblatt 1994, 12). Lukemisen testaaminen ja arviointi vaatiikin siis tarkkaa suunnittelua ja perustelua. Liian konkreettisen arvioinnin ja mekaanisen vastausten etsimisen myötä itse lukemisen merkityksellisyys voi kadota. Opettaja voi myös miettiä, kertooko tehtävänannon ennen lukuprosessia, sen aikana vai sen jälkeen. Kokeen ja kysymysten muotoilu voi vaikuttaa siihen, mistä syystä oppilas kokee lukuprosessin oleelliseksi ja mielekkääksi. Arviointijärjestelmä ohjaa opettajia herkästi testaamaan lukemisen lopputulosta eli oppilaan tulkintoja kirjan sisällöstä sen sijaan, että oppilasta ohjattaisiin tarkastelemaan tekstin kanssa syntynyttä yhteyttä ja omaehtoista tulkintaa (Mason & Giovanelli 2021, 8). Oppilaalle tulisi korostaa testaamista lukemisen hyväksyttävän suorittamisen tarkistamisena; oppilaan kykyä ilmaista lukukokemustaan ja ajatuksiaan teoksesta testataan ja arvioidaan, mutta hänen tulkintaansa tekstistä ei pitäisi leimata oikeaksi tai vääräksi.

Myös lukemisesta palkitseminen on yksi näkökulma lukemisen käsittelyyn. Lukemiseen innostamista voi olla myös oppilaan palkitseminen motivoivana toimintana. Palkinto voi olla jotakin konkreettista tai esimerkiksi kehuja. Myös aktiivinen huomioiminen oppilaan arvosanassa on tapa palkita. Esimerkiksi vastaaja 24 kertoo palkitsevansa vapaaehtoisesta lukemisesta. Lukudiplomi oli yksi vastauksissa toistuva esimerkki palkittavasta lukusuorituksesta. Vastaajat 6 ja 12 kertoivat kannustavansa lukudiplomin suorittamiseen. Vastaaja 25 pitää lukudiplomia erityisesti taitavia oppilaita motivoivana palkintona.

[...] Lukudiplomin suorittaminen motivoi taitavia ja kunnianhimoisia oppilaita. [...]
Vastaaja 25

Palkitsemisen taustalla piilee kuitenkin samoja kysymyksiä kuin mekaanisen kokeella testaamisen taustalla. Opettajan tulee miettiä, mihin palkitsemisella pyritään ja miten se ohjaa lukuprosessia. Myöskään palkitseminen – etenkin jos oppilaalla on tieto palkinnosta – ei motivoi suoraan itse lukemiseen. Kiinnostus voi kuitenkin herätä lukuprosessin aikana.

Lukemisen käsittelyyn liittyvät innostamisen tavat ilmenivät vastauksissa varsin konkreettisina tapoina käsitellä lukijan ja tekstin vuorovaikutusta ja lukukokemusta. Vastauksissa annettiin esimerkkejä muun muassa lukukokemusta visualisoivista ja eri viestinnän muodoilla ilmaistavista tehtävänannoista. Käsittelytavoissa käytettiin myös tulkinnan soveltamista eri tekstilajeihin ja konteksteihin, sekä henkilöhahmojen näkökulmiin asettumista. Myös draaman keinot

nousivat yhdeksi tavaksi edistää lukukokemuksen elämyksellisyyttä ja syventämistä. Arvioinnin keinot kuitenkin jakoivat näkökulmia. On eri asia lukea lukemisen nautinnon vuoksi kuin analyysia ja tehtävää varten. Mekaaninen analyysi esimerkiksi kokeessa voi jopa tuhota luku-nautinnon. Myös lukemisesta palkitseminen nousi näkökulmaksi, johon liittyy samaa problematiikkaa; keskittykö oppilas lukemiseen elämyksenä, jos hän lukee vain palkinnon takia?

4.2.6. Mistä työkaluja lukuinnon edistämiseen?

Käytännön kokemukseen liittyen kysyin myös tahoista, joilta opettajat ovat saaneet työkaluja lukemiseen innostamiseen. Kysymys oli muotoiltu lomakkeeseen muotoon ”Mistä olet saanut työkaluja lukemaan innostamiseen?”. Kysymyksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia työkaluja opettajilla on lukemiseen innostamiseen ja mistä tahoilta he ovat niitä saaneet. Tähän alalukuun olen koonnut vastauksissa mainittuja lukuintolähteitä ja yhteistyötahoja. Suurin osa vastaajista luetteli useamman kuin yhden lähteen lukuinnon edistämislleen, joten tukea löytyy. Vastaukset osoittavat myös lukemaan innostamisen opetukseen liittyvien painotusten ulottuvan reilusti myös koulun ulkopuolelle. Vastauksissa mainittiin muun muassa eri tahojen tarjoamia koulutuksia ja kampanjoita, kirjaston palveluita, tutkimuksia, alan julkaisijoiden materiaaleja sekä kollegoiden välistä keskustelua. Myös opettajan omien ideoiden ja oman aktiivisuuden merkitys korostui useammassa vastauksessa.

Erilaiset lukemiseen liittyvät koulutukset ovat yksi lukuinnon edistämiseen liittyvien työkalujen lähde. Osaamista täydentävät koulutukset mainitsivat vastaajat 4, 5, 6, 12 ja 15. Vastaajat 7 ja 19 mainitsivat erityisesti *Lukiloki*-koulutuksen. Vastaaja 19 koki sen parhaaksi koulutukseksi aiheeseen liittyen.

Täydennyskoulutuksesta. Lukiloki viimeisin ja paras. [...]

Vastaaja 19

Lukiloki-koulutus on Jyväskylän yliopiston ja Niilo Mäki Instituutin järjestämä koulutusohjelma luku- ja kirjoitustaidon opetuksesta ja oppimisesta. Lukiloki.fi:n mukaan koulutus on ilmainen ja kohdistuu koulutusasteille varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle. Lukilokin tavoitteena on antaa lukemisen ja kirjoittamisen taitojen ohjaamiseen työkaluja ja ideoita. Koulutus painottaa erityisesti motivaatioon liittyviä tekijöitä, arviointia sekä luku- ja kirjoitustaitoon liittyviä haasteita. Koulutuksen sisältö perustuu tutkimukseen ja siihen pohjautuviin käytännön sovelluksiin; tarkoituksena on tukea opettajien pedagogista osaamista,

yhteistyötä, kykyä rakentaa kielitietoista toimintakulttuuria sekä opettaa monilukutaitoa. (lukiloki.fi.) Lukilokin lisäksi mainittiin *Lukemon* ja *Lukuliikkeen* tarjoamat työkalut lukuinnon edistämiseen. Näistä tahoista mainitsivat vastaajat 30 ja 32.

Lukuliike on opetushallituksen hanke, jonka pyrkimyksenä on edistää kaikenikäisten Suomessa asuvien lukutaitoa. Hankkeesta löytyy tietoa ja materiaaleja sen esimerkiksi nettisivuilta. Lukuliike tarjoaa myös materiaaleja niin ammattilaisille kuin kodeillekin. Hankkeen sivuilta löytyy muun muassa tehtäviä, haasteita ja suosituksia lukemiseen liittyen. Lukuliikkeellä on neljä tavoitteellista suuntaviivaa: lasten ja nuorten lukemiseen innostaminen, kasvuyhteisöjen aktivoiminen lukutaidon tueksi, ammattilaisten osaamisen ja yhteistyön vahvistaminen sekä lukemista edistävien rakenteiden luominen. Peruskoulun opettajien ammattiosaamista lukuliike vahvistaa muun muassa monilukutaidon käsitettä avaamalla ja antamalla ohjeita lukutaidosta puhumiseen selviytymisen, tasa-arvon ja hyvinvoinnin lisäksi ilon ja hauskanpidon näkökulmista. (lukuliike.fi.)

Lukemo on Lastenkirjainstituutin ylläpitämä sivusto, joka keskittyy esittelemään lasten- ja nuortenkirjoja. Sivuston mukaan se on ainoa taho, jossa lasten- ja nuortenkirjallisuuden uutuudet ovat esillä yhdessä paikassa. Sivuston tavoitteena on edistää nimenomaan lasten- ja nuortenkirjallisuuden saavutettavuutta, ja se tarjoaa sopivan lukemisen etsimiseen eri väyliä, kuten hakutoimintoja, kirjalistoja ja vinkkejä. Sivusto tarjoaa myös lukuinnon edistämisen työkaluja, kuten erilaisia tehtäväpaketteja opettajille, sekä kokoaa lukemista edistäviä hankkeita yhteen. (lukemo.fi.) Lukemo on osallistunut myös Suomen Kulttuurirahaston ja Kopioston *lukuklaani*-hankkeen toteuttamiseen peruskoulun ylä- ja ala-asteella. Vastaja 14 mainitsee kyseisen hankkeen vastauksessaan.

...] Lukuklaanikirjat olivat ensiarvoisen tärkeitä, koska sen kampanjan myötä saimme kirjauutuuksia kouluun. Tampereella on myös erinomainen kirjasarjalainaamo, josta tilaan kirjoja lukupiirikirjoiksi ja koko luokalle luettavaksi. [...]

Vastaja 14

Lukuklaani-hanke on toiminut vuosina 2018–2020. Sen tarkoituksena on tukea koulujen mahdollisuutta tarjota luettavaa nuorille; jokaiselle Suomen yläkoululle lahjoitettiin kirjapaketti ja käsikirja opettajille. Kirjapakettien lisäksi hanke tarjoaa nettisivuillaan tehtäviä ja

lisämateriaalia. (lukemo.fi.) Lisäksi hankkeesta on toteutettu tutkimusta⁶. Kuten vastaajan 14 vastauksessakin painotetaan, luettavien kirjojen saatavuus on merkittävä konkreettinen työväline lukemiseen innostamiseen. Lukuklaanihanke on edistänyt lukuintoa erityisesti tässä. Vastaaja 14 mainitsee vastauksessaan myös kirjalainaamon, josta on mahdollista saada lukupiiriin kirjoja useammalle lukijalle. Uutuuskirjojen ryhmälle saamisen mahdollistaminen tällaisten tahojen toimesta on merkittävää. Myös lukuklaani-tutkimuksen alustavat johtopäätökset puoltavat kirjojen saatavuuden tärkeyttä (Aaltonen 2019, 53-54).

Kirjojen saatavuutta edistävänä ja muutenkin lukuintoon liittyviä työkaluja tarjoavana tahona painottuivat vastauksissa myös kirjastot. Muun muassa vastaaja 12 kertoi saavansa työkaluja lukemiseen innostamiseen yhteistyöstä kirjaston kanssa. Erityisesti kirjavinkkauksien tärkeyttä korostivat vastaajat 7, 24 ja 29. Myös vastaaja 31 näkee kirjastot keskeisenä tahona lukuinnon edistämisen tukena:

[...] lähikirjasto on ollut korvaamaton apu kirjavinkkauksien sekä fyysisesti kirjojen saamisen suhteen.

Vastaaja 31

Kirjaston aktiiviseen käyttöön kannustamista painotetaan myös valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 292). Myös muun muassa Lukuliike edistää opettajien lisäksi kirjastoammattilaisten ammattiosaamista valtakunnallisen opetussuunnitelman linjauksia myötäillen (lukuliike.fi) ja tukee näin myös opettajien ja kirjaston yhteistyötä. Koulun ja kirjaston yhteistyö korostui myös opettajien vastauksissa pedagogisen ympäristön vaikutuksesta kysyttäessä. Kirjastojen merkitystä lukuinnon edistämiseen opetuksessa sekä koulun ja kirjaston yhteistyötä ja sen merkitystä lukemiseen innostamiseen tarkastellaan enemmän luvussa 4.3.2.

⁶ Moniyhteistöisessä tutkimuksessa kartoitettiin yläkoulujen kirjallisuuskasvatuksen tilannetta erityisesti lukumateriaalien ja opetuskäytäntöjen näkökulmasta alkukartoituskyselyllä. Kartoituksen jälkeen kyselyn tuloksia analysoitiin eri opinnäytetöissä ja julkaisuissa, joita alkukartoituksen toteuttajat olivat ohjaamassa. Lisäksi hankkeessa ideoitii, järjestettiin työpajoja ja seminaareja opiskelijoiden, tutkijoiden ja opettajien kesken. Viimeisenä tutkimuksen vaiheena toteutettiin seurantatutkimus, jolla kartoitettiin, miten hanke on vaikuttanut nuorten lukuinnostukseen ja opettajien kirjallisuuskannustamiseen. (ks. Aaltonen 2019.)

Myös kollegat ja työyhteisö mainittiin yhtenä lähteenä lukemaan innostamiseen liittyvään ideointiin. Todella moni tähän tutkimukseen vastanneesta, peräti 15 opettajaa koki kollegoiden kanssa ideoinnin lähteenä lukemiseen innostamiseen; tästä mainitsivat jossain muodossa vastaajat 2, 3, 5, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 18, 23, 24, 25, 27 ja 32. Kollegiaalinen keskustelu lukuinnosta ja sen toteuttamisen tavoista on siis yksi keino kartuttaa lukuinnon edistämisen työkalupakkia. Keskustelun kautta opettaja opettajan käsitykset lukuinnosta monipuolistuvat ja hän saa oman alansa edustajilta kokemukseen perustuvia vinkkejä, ideoita ja materiaalia. Myös tutkimusaineiston keruuympäristö, Facebookin *Äidinkielen opettajain epävirallinen facebook-ryhmä*, mainittiin yhtenä ympäristönä, josta osa vastaajista koki saavansa kollegoilta työkaluja lukuinnon edistämiseen. Tämän voi myös katsoa kollegiaalisiksi yhteistyöksi. Mainitusta nettiyhteisöstä kommentoivat vastaajat 5, 13, 18 ja 23.

Sosiaalinen media mainittiin muutenkin osassa vastauksia. Sosiaalisen median mainitsivat vastaajat 27, 14 ja 7. Vastaaja 7 tarkentaa seuraavansa vlogoja ja vastaaja 14 Instagramin kirjallisuuteen liittyviä tilejä. Sosiaalisen median korostaminen kertoo monimediaisuudesta ja nykyaikaisuudesta. Kun opettaja seuraa sosiaalista mediaa, se voi heijastua osittain myös opetukseen. Sosiaalinen media lukemiseen innostamisen tukena laajentaa siis osaltaan myös tekstikäsitystä ja tuo ilmi lukemisen laajuuden median maailmassa. Kustantajat ja oppikirjat olivat myös yksi lukuinnon edistämiseen työkaluja tarjoava taho. Vastaajat 13 ja 9 korostavat erityisesti kustantajien tehtäviä, kirjallistoja ja nettisivuja apuvälineinä innostamisessa. Lisäksi opettajaopinnot mainittiin yhtenä tahona. Opettajaopinnot maininneilla vastaajilla 1 ja 2 oli kokemusta äidinkielen ja kirjallisuuden opettamisesta vain alle vuosi, mikä voi osaltaan vaikuttaa opettajaopintojen esille nostamiseen. Kolme vastaajaa mainitsi myös tutkimuksen ja alan julkaisut lähteenä lukemiseen innostamiseensa. Vastaaja 26 koki alan runsaan kirjallisuuden hyödyllisenä ja vastaaja 7 kertoi lukevansa alan tutkimuksia. Vastaaja 28 korosti alan ammattilehtien julkaisuja. Nimeltä hän mainitsi *Opettaja*-lehden, *Virkkeen*, *Suomenopettajat*-lehden, sekä *Parnasson*.

Iso osa tutkimukseen vastanneista korosti lisäksi omia ideoitaan ja kokeilujaan lukuinnon edistämisen keinoissa. Vastaajat 20, 21, 25, 27 ja 32 kertovat keksineensä materiaaleja ja työkaluja lukemiseen innostamiseen itse. Myös vastaajat 4, 15, 31 ja 12 painottivat omia ideoitaan ja korostivat, että kokeilemalla erilaisia tapoja oppii parhaiten tuntemaan, mikä

toimii ja mikä ei. Omatoimisuus ja kokeilunhalu vaatii myös opettajalta omaa kiinnostusta lukuinnon edistämiseen, kuten vastaajat 14 ja 24 osoittavat.

[...] Seuraan Instagramissa nuoria kirjagrammaajia ja pidän itsekin kirjagram-tiiliä, käyn viikottain kirjaston nuortenkirjaosastot läpi ja seuraan kustantajien tarjontaa. Luen itse 80–100 kirjaa vuodessa, eli rakastan lukemista. Puhun kirjallisuudesta aina innostuneena, koska olen siitä itse innostunut.

Vastaaja 14

[...] omatoimisesta lukemisesta ja aiheen opiskelusta [...] ehkä eniten siitä, että ole itse niin innostunut lukemisesta, että sitä haluaa jatkuvasti välittää myös toisille, jolloin automaattisesti kehittelee innostamiseen uusia keinoja

Vastaaja 24

Oma kiinnostus ja lukuharrastuneisuus voi poikia ideoita lukemaan innostamisen toteuttamiseen. Lukemista harrastava ja arvostava opettaja toimii myös itse tärkeänä työkaluna lukuinnon edistämässä; hän osoittaa omalla esimerkillään, että lukeminen on elämää rikastuttava asia. Vastaajien 14 ja 24 kokivat myös onnistuneensa lukemiseen innostamisessa (ks. 4.3.1), joten opettajan oman kiinnostuneisuuden voi todeta motivoivan erilaisten lukemiseen innostamisen tapojen kokeilua ja kehittämistä. Näin myös opettajien motivoiminen ja tietoisuuden lisääminen on tärkeä taustatekijä, mikä korostaa esimerkiksi valtakunnallisen opetussuunnitelman ja päättävien toimijoiden, kuten opetushallituksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön linjausten sekä hankkeiden merkitystä lukuinnon edistämässä.

Vastausten perusteella työkaluja on saatavilla eri tahojen kautta. Ainoastaan vastaaja 29 kommentoi, ettei saa työkaluja mistään mainiten kuitenkin kirjastojen lukuvinkkaukset. Erilaiset moniyhteistöiset kampanjat ja hankkeet, kuten Lukiloki, Lukuliike, Lukemo ja Luku-klaani saivat edustusta, joten vastausten perusteella niiden kampanjointi on ollut hyödyllistä. Myös kirjastot näyttäytyivät lukuinnon edistämiseen tukea tarjoavana tahona erityisesti luettavien kirjojen ja lukuvinkkausten tarjoajana. Lisäksi alan tutkimus, julkaisut, op-pikirjat ja kustantajat sekä opettajankoulutus mainittiin lähteenä innostamiselle. Erityisen monessa vastauksessa nousi esiin kollegoiden ja työyhteisön keskinäinen yhteistyö ja siitä kumpuavat ideat. Tämä on positiivinen havainto myös lukuinto keskustelun jatkumisen kannalta. Kollegoiden väliseen keskusteluun liitettiin erilaisia viestintäkanavia, kuten sosiaalisen median Facebook ja Instagram. Lisäksi opettajien omat ideat lukemiseen innostamisen toteuttamisessa nostettiin esiin monessa vastauksessa. Tähän ja muihinkin edellä

mainittuihin tahoihin liittyy vahvasti opettajan oma aktiivisuus ja halu kokeilla erilaisia metodeja. Lukuinnon edistäminen vaatii myös opettajan kiinnostusta innostaa lukemiseen.

4.3. Lukuinnon edistämisen toteutuminen ja siihen vaikuttavat tekijät

Lopuksi selvitin kyselyssä, miten vastaajat ovat mielestään onnistuneet lukemiseen innostamisessa ja millä tekijöillä heidän mielestään lukuinnon edistämiseen voi vaikuttaa. Aluksi tarkastelen onnistumisen kokemuksia yhteydessä edeltäviin lukuihin 4.1. ja 4.2. ja teen niiden perusteella päätelmiä siitä, mitkä käsitykset ja käytännön toteutustavat johtavat lukemisesta innostumiseen. Lopuksi kokoan vielä vastaajien ajatuksia lukuinnon edistämiseen vaikuttavista taustatekijöistä pedagogisessa ympäristössä ja siitä, miten he voisivat edistää lukuintoa omassa toiminnassaan paremmin.

4.3.1. Vastaajien kokemuksia lukuinnon edistämisessä onnistumisesta

Kartoitin vastaajien kokemuksia lukemiseen innostamisessa onnistumisesta kysymyksellä ” Koetko onnistuneesi lukemiseen innostamisessa? Miksi? /Miksi et?” Vastaajien näkemyksissä oli eroja; osa koki onnistuneensa, osa ei ja osa joskus. Vertailtuani vastaajien perusteluja tässä yhteydessä suhteutettuna aikaisempien lukujen käsityksiin ja kokemuksiin voin todeta, että opettajien erilaiset painotukset, tavoitteet ja arvomaailma vaikuttavat onnistumisen kokemukseen.

Vastaajalla 5 on kahdeksan vuoden kokemus äidinkielen ja kirjallisuuden opettamisesta peruskoulun yläasteella. Hän toteaa vastauksessaan viimeaikaisten kokemustensa olleen poikkeuksellisen positiivisia. Käytännön keinoina lukemiseen innostamisessa vastaaja 5 korosti monipuolista ja vaihtelevaa tekstivalikoimaa sekä pelkästään lukemiselle tarkoitettuja opitunteja. Erityisesti lukutilanteeseen rauhoittuminen ja tekstiin keskittyminen olivat asioita, joita hän vastuksensa mukaan pyrkii opettamaan. Onnistumisen kokemuksesta kysyttäessä hän kertoo tapausesimerkin viime keväältä:

Tältä keväältä kokemukseni ovat erityisen positiiviset: Annoin ysiluokkalaisten lukea kahden viikon kaikki äikän tunnit eli yhteensä 8 tuntia. Kaikilla oli lukukirja aina mukana, kaikki lukivat, tunneilla oli todella keskittynyttä ja rauhallista ja lopuksi kirjaesseissään todella moni kirjoitti, että oli nyt lukenut oikeasti hyvän ja mielenkiintoisen kirjan. Kirjan sai valita itse, ja ainoa edellytys oli, että se on

kaunokirjallisuutta. Hain oppilaille itse kirjastosta vaihtoehtoja, mikä auttoi siinä, että kaikille löytyi sopiva kirja.

Vastaaja 5

Myös tässä yhteydessä vastaaja esittelee jo aikaisemmassa vastauksessaan mainitsemiaan käytännön toimintatapoja ja periaatteita, jotka ovat johtaneet onnistumisen kokemukseen. Hän antaa oppilailleen vapauden valita heitä kiinnostavia tekstejä, tukee niitä, joilla on vaikeuksia valita, sekä painottaa erityisesti lukutilanteessa rauhallisuuteen ja keskittymiseen opettamista. Myös kahdeksan oppitunnin lukujakso, josta hän vastauksessaan mainitsee, on tuottanut positiivisia lukukokemuksia yhdeksäsluokkalaisille. Perusteluna onnistumiselleen vastaaja korostaa oppilaidensa kirjoittamia esseitä, joissa useat kertoivat hyvästä lukukokemuksesta ja mielenkiinnon syntymisestä. Hän siis reagoi lukijan kokemukseen luku-prosessista. Kirjaessee käsittelytapana näyttäytyy näin myös opettajan keinona havainnoida oppilaiden kokemuksia lukemisesta, mikä antaa opettajalle uusia suuntaviivoja lukuinnon edistämiseen. Kirjaessee saa myös oppilaan tarkastelemaan ja perustelevaan lukukokemusta. Käsittelytapana sen voi nähdä siis myös lukuintoa edistävänä opetusmetodina.

Vastaajan 5 aiemmista vastauksista käy ilmi, että hän pitää lukemiseen innostamista erittäin tärkeänä osa-alueena opetuksessaan sen laajojen hyötyjen vuoksi ja näkee sen merkittävän oppilaiden aitoa innostusta lukea kirjoja. Kokemus onnistumisesta peilaa siis myös näitä käsityksiä, eli vastaaja on selkeästi päässyt tavoitteeseensa. Vastaajan käsitysten ja kokemusten perusteella tekstin vapaavalintaisuus, tarvittaessa ohjaaminen tekstin valinnassa sekä rauhallisen lukutilanteen luominen voidaan siis katsoa lukuintoa edistäviksi tekijöiksi. Myös kirjaessee lukemisen käsittelytapana voidaan katsoa edistävän lukuintoa; se syventää oppilaan lukukokemusta ja antaa opettajalle suuntaviivoja siitä, mikä toimii ja mikä ei toimi lukemiseen innostamisessa.

Vastaaja 7 koki myös onnistuneensa lukemiseen innostamisessa. Hänen pedagogisessa toiminnassaan lukuintoa edistäviksi tekijöiksi nousivat erityisesti erilaiset lukuprojektit ja lukemisen käsittelyn menetelmät. Esitellyt projektit olivat monipuolisia ja sovelsivat eri näkökulmia, tekstilajeja ja viestinnän muotoja; vastaaja oli teettänyt esimerkiksi kuvataidetta,

rap-lyriikkaa, haastatteluja, kirjavinkkauksia, blogeja ja vlogeja sekä erilaisia tekstilajimuunnoksia kaunokirjallisuuden teoksista. Ajankohtaiset ja nuorten maailmaan soveltuvat käsitelytavat olivat olleet myös oppilaiden mieleen, mikä olikin vastaajan 7 perusteluna onnistumisen kokemukselle.

Koen onnistuneeni. Juuri käydyissä arviointikeskusteluissa moni oppilas kertoi, että mieleen ovat jääneet erityisesti lukuprojektit. Myös lukudiplomien suorittajien määrä on kasvanut. Kukaan ei luokassa kritisoi lukemista. Kaikki tietävät, että lukuprojekteja tehdään ja että ne on tavalla tai toisella suoritettava päätökseen luokalta. Rutiinit auttavat siinä, ettei lukuprojekteja kyseenalaisteta.

Vastaaja 7

Vastaaja 7 avaa myös oppilaidensa asenteita lukemiseen ja luetun käsittelyyn; kun ne on otettu osaksi opiskelun rutiinia, ei niitä kohtaan nouse vastalauseita ja keskittyminen pysyy oleellisessa, mikä mahdollistaa paremmin myös lukuprosessin tarkastelusta kiinnostumisen. Vastaaja kertoi koulunsa vakiintuneesta järjestelmästä, jossa jokaisessa jaksossa luetaan kirja, ja kirjaa kohden pidetään kolme lukutuntia. Jaksoja koululla on vastaajan mukaan viisi. Vastaajan koulu on hänen oman kuvailunsa perusteella pienehkö, mikä on mahdollistanut yhtenäiset työskentelytavat kaikkien kesken ja antanut muutenkin mahdollisuuden muokata opetusta yhteisölle sopivaksi. Oppilailta tulleen positiivisen palautteen lisäksi vastaaja mainitsee muun muassa lukudiplomin suorittajien määrän kasvun. Aikaisemmassa vastauksessaan vastaaja 7 kertoi koulunsa omasta, sähköisestä kirjallisuusdiplomista. Omalle koulu yhteisölle räätälöity kirjallisuusdiplomi on yksi tapa yksilöllistää lukemiseen innostamista ja vastaajan 7 kommenttien perusteella se on toiminut.

Vastaajan 7 kertoman perusteella voi siis todeta, että hänen tapansa innostaa lukemiseen ovat toimivia. Monipuoliset, eri tekstilajeja, näkökulmia ja viestinnän keinoja soveltavat lukuprojektit ovat siis toimiva tapa käsitellä ja syventää lukijan ja tekstin vuorovaikutusta ja lukukokemusta ja näin keino edistää lukuintoa. Myös yhteisölle yksilöllistetyt toimintatavat, kuten vastaajan 7 esittämät lukurutiinit sekä oma kirjallisuusdiplomi, ovat toimivia tapoja edistää lukuintoa. Vastaajan mainitseman pienen koulu yhteisön vaikutus lukemiseen innostamiseen jää kiinnostamaan; vaikuttavatko pienet ryhmäkoot ja ryhmien määrä mahdollisuuksiin edistää lukuintoa tehokkaasti? Erilaisten pedagogiseen ympäristöön liittyvien resurssien vaikutusta lukemiseen innostamiseen tarkastellaan seuraavassa luvussa 4.3.2.

Vastaajan 16 kokee myös onnistuneensa, vaikka koki sopivan lukemisen löytymisen haastavaksi. Hän korostaa laajan tekstikäsitteiden periaatteiden mukaisesti, ettei lukuinnon tarvitse syntyä kirjoja kohtaan, vaan oppilas voi innostua erilaisista teksteistä.

Useimmiten. Joskus jollekin oppilaalle on tosi haastavaa löytää luettavaa. Mielestäni ei voi ajatella, että kaikki rakastavat esim. kirjoja. Silloin pitää löytää jostain muuta.

Vastaaja 16

Valtakunnallinen peruskoulun opetussuunnitelma painottaa laajaa tekstikäsitteistä niin laaja-alaisen osaamisen, erityisesti monilukutaidon, linjauksissa, kuin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekohtaisissa tavoitteissa (POPS 2014, 22, 287). Vastaajan 16 käsitykset ja toimintatavat lukemiseen innostamisesta ovat linjassa erityisesti juuri näiden painotusten kanssa. Vastaajan aikaisemmat vastaukset osoittavat, että hänen käsitystensä mukaan lukemiseen innostaminen on oppilaan tukemista tätä kiinnostavien tekstien löytämisessä. Hän pitää tätä tehtävää tärkeänä. Käytännössä hän innostaa lukemiseen käyttämällä erilaisia tekstejä eri yhteyksissä, jolloin oppilaat saavat jatkuvasti lukukokemuksia eri konteksteissa. Hän painottaa tekstien parissa työskentelyä kaikissa oppiaineen osa-alueissa, ei vain kirjallisuuden opetuksessa.

Lukuinnon syntymisen taustalla voidaan siis nähdä laaja tekstikäsite, joka myötäilee myös opetussuunnitelman (POPS 2014) sekä transaktioteorian periaatteita. Se, että oppilasta kannustetaan tutustumaan erilaisiin teksteihin eri yhteyksissä ja arvostamaan niitä tasavertaisina lukuteoksina, ohjaa oppilasta löytämään itseään kiinnostavaa luettavaa, mikä voi johtaa monipuolisiin lukijan ja tekstin vuorovaikutussuhteisiin. Sen painotus, ettei tekstin tarvitse välttämättä olla kirja, vaan kaikkien tekstien lukeminen on merkittävää, rikkoo kapeakatseisia asenteita lukemiseen ja madaltaa kynnystä innostua lukemisesta. Yhteys eri konteksteihin syventää lukukokemusta ja johdattelee oppilasta yhdistelemään kokemustaan ympäröivään maailmaan ja eri yhteyksiin.

Laajan tekstikäsitteiden merkitys lukuinnon edistämisen onnistumisessa korostui myös yhteydessä lukuilmapiiriin ja yksilöllisyyteen. Vastaajan 24 näkökulmaan se liittyy eriyttämisen ja lukemiseen liittyvien asenteiden pohjalta. Vastaaja 24 perustelee onnistumisen kokemusta lukuintoa tukevalla ilmapiirillä. Ilmapiiri, jossa lukemista arvostetaan kritisoinnin

sijaan, tukee lukuinnon edistämistä. Ilmapiirin taustalla on muun muassa lukemiseen liittyvien asenteiden muokkaaminen, johon puolestaan vastaaja liittyy aikaisemmissa vastauksissaan laajan tekstikäsitteiden sekä eriyttämisen. Vastaaja painottaa erityisesti sopivan luettavan löytymistä jokaiselle oppilaalle, myös heikoille. Oppilaantuntemuksen hän mainitsee tärkeäksi ominaisuudeksi opettajalla.

Koen onnistuneeni. Useat oppilaani lukevat mielellään, ilmapiiri tukee lukemista ja paljon lukevia oppilaita arvostetaan sen sijaan, että sitä pidettäisiin tylsänä puuhana, saan myös heikot lukijat innostumaan, kun aktiivisesti etsin heille sopivaa lukemista. Oppilastuntemus onkin lukemaan innostamisen keskiössä

Vastaaja 24

Lukemiseen innostamiseen liittyvissä käsityksissään vastaaja piti lukuinnon edistämistä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen ydinasiana ja painotti lukemiseen innostamisessa erilaisten valmiuksien huomiointia, monia vaihtoehtoja teksteissä ja lukutavoissa sekä lukemisen esillä pitämistä. Nämä periaatteet näkyivät myös hänen käytännön toteutustavoissaan; vastaaja 24 tarjoaa ja vinkkaa oppilaille näiden lukutasoa vastaavia tekstejä laajan tekstikäsitteiden mukaisesti, tarjoaa lukemiseen aikaa ja toimii itse esimerkkinä esitellen omia lukukokemuksiaan oppilaille. Yksilöllisyyden huomioiminen yhdistettynä laajaan tekstikäsitteeseen painottuu myös valtakunnallisen opetussuunnitelman 2014 perusteissa. Opetussuunnitelman äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen ohjauksen, eriyttämisen ja tuen linjausten mukaan oppilasta tulee ohjata lukemaan tätä kiinnostavia ja tämän lukutaidolle sekä -tavoille sopivia tekstejä laajan tekstivalikoiman joukosta (POPS 2014, 288). Vastaaja viittaakin opetussuunnitelman linjauksiin perustellessaan lukemiseen innostamisen tärkeyttä (ks. myös 4.1.5.).

Myönteinen ilmapiiri on siis edesauttaa lukuinnon syntymistä. Ilmapiiriin vaikuttavana taustatekijänä voi edellä esitetyn vastauksen perusteella nähdä eriyttämisen; positiivisen lukukokemuksen mahdollistaminen jokaiselle oppilaalle edesauttaa myönteisiä asenteita lukemista kohtaan. Tässä avainasemassa on muun muassa laaja tekstikäsitteiden, jota vastaaja 24 toteuttaa muun muassa vinkkaamalla oppilailleen erilaisia tekstejä luettavaksi. Luettavien tekstien löytämisen tukeminen on siis portti lukija ja tekstin vuorovaikutussuhteen syntymiseen ja siten keskeinen keino edistää lukuintoa.

Eriyttämisen näkökulmaa ja oppilaskohtaisuutta korostettiin myös vastauksissa, joissa vastaajat kokivat onnistuneensa lukuinnon edistämässä osittain tai välillä. Onnistumisen kokemuksesta kysyttäessä esiin nostettiin muun muassa näkökulmia lukemisesta innostuneiden ja lukemattomien kahtiajaosta sekä yksittäisten oppilaiden innostumisen vaikutuksesta onnistumisen kokemukseen. Muun muassa osittain onnistumisen kokemuksia kohdannut vastaaja 13, joka painotti lukuinnon edistämisen käytännöntoteutuksessa muun muassa vapaavalintaisuutta sekä monipuolisia lukemisen käsittelytapoja, nosti esiin onnistumisen taustalla tuen ja eriyttämisen keinolla herätettyä lukuintoa, jossa onnistuminen perustui oppilaan omiin taitoihin uskomiseen. Hän avaa eriyttämisen ajatusta muun muassa esimerkeillä suomea toisena kielenä opiskelevien ja selkokirjoja lukevien suomea äidinkielenään opiskelevien heikompien oppilaiden lukuprosessien tukemisesta.

Osittain kyllä. Jotkut oppilaat, jotka aiemmin eivät ole oikein lukeneet kirjoja, ovat onnistuneet löytämään itselleen sopivia kirjoja ja tehdyistä tehtävistä huomaa, että kirjat ovat onnistuneet herättämään myös ajatuksia lukijassa. Erityisesti s2-oppilaiden kohdalla olen huomannut, että parin ensimmäisen yhdessä ”tahkotun” selkokirjan jälkeen oppilaiden usko omiin taitoihin ja kykyyn lukea kirjoja suomeksi on vahvistunut huomattavasti. Joskus tarjoan selkokirjoja myös äidinkielisille oppilaille, kun yritän kannustaa heitäkin saamaan kokemuksen, jossa kirjan jaksaa lukea loppuun asti.

Vastaaja 13

Eriyttämiseen liittyvistä muodoista selkokirjat ja äänikirjat mainittiin kyselyssä usean vastaajan toimesta (vastaajat 4, 13 ja 31). Selkokirjat lukemiseen innostamisen konkreettisena keinona lukumuodon valinnassa mainitsivat vastaajat 7 ja 31, kun taas äänikirjoja lukumuotona korostivat vastaajat 1, 15 ja 26 (ks. myös 4.2.3.). Vastaajat 7 Vastaaja 31 nosti esiin kokemuksia asenteellisista muutoksista. Lukemaan innostamisessa onnistuminen oli hänenkin mielestään oppilaskohtaista. Myös äänikirjoja hän korosti yhtenä keinona onnistumisessa.

Osan kohdalla ehdottomasti. Olen kuullut useasti kehuja kirjoista, joita oppilaat ovat suosituksestani lukeneet. ”En ajatellut, että lukeminen voisi olla kivaa!” ”Oli aika kiva uppoutua lukemiseen” Osan kanssa onnistuminen on ”vain” yksi yhdessä ääneen luettu teos. He eivät innoissaan itse lue, mutta kuuntelevat lopulta mielellään. Äänikirjat ovat myös yksi hyvä keino lukuinnostuksen nostamiseen. Kynnys kuunnella kirja on monelle pienempi kuin tarttua teokseen.

Vastaaja 31

Tätä kysymystä pitäisi miettiä ryhmä- tai oppilaskohtaisesti. Osan ryhmien tai oppilaiden kanssa olen, osan en.

Vastaaja 10

Vastaaja 18 nostaa esiin kokemuksia asenteellisista muutoksista. Lukemaan innostamisessa onnistuminen on hänenkin mielestään oppilaskohtaista.

Tavallaan, tavallaan en. Joitain onnistumisia on, kuten että oppilas on oikeasti lukenut ensimmäisen kirjansa minun ansiostani, ja se oli hänen mukaansa vielä hyvä. Toisaalta taas tuntuu, että taistelen tuulimyllyjä vastaan, sillä vaikka seisoin päälläni, lukeminen on joillekin vaan kamalan vastenmielistä.

Vastaaja 18

Osassa vastauksissa korostuvat erityisesti yksittäisten onnistumisien vaikutukset onnistumisen kokemukseen. Esimerkiksi vastaajat 30 ja 22 kokivat yksittäisten oppilaiden innostumisesta onnistumisen tunnetta. Vastaaja 30 kokee muun muassa opettajan ääneen lukemisen innostavan lukuprosessin alussa. Vastaaja 19 liitti onnistumisen kokemuksen vastauksessaan erityisesti heikkojen lukijoiden innostumiseen. Hän ja vastaaja 4 perustelivat kuitenkin onnistumisen tunteen ristiriitaisuutta sillä, että osa oppilaista ei yrityksistä huolimatta kiinnostu lukemisesta. Vastaaja 4 tarkentaa kuitenkin selkokirjojen olevan toimiva apu lukuprosessin helpottamisessa ja siten myös lukuinnon edistämässä.

Useissa vastauksissa korostettiin lukemaan innostumisen kahtiajakoa. Tämä oli monella perusteluna sille, miksi onnistumisen tunne oli vain osittaista. Oppilaat tuntuvat vastauksissa jakautuvan kahteen ääripäähän: niihin, jotka lukevat ja innostuvat ja niihin, jotka eivät lue eivätkä innostu millään. Vastaajat 3 ja 23 esimerkiksi kokevat onnistuneensa innostamaan osaa oppilaistaan lukemaan, mutta toiset eivät innostu teksteistä millään. Myös vastaajat 12 ja 27 korostavat samaa kahtiajakoa. Heidän vastauksissaan korostuu erityisesti innostumattomien osuus, joka selkeästi vaikuttaa onnistumisen kokemuksen kaksinaisuuteen. Vastaaja 27 kokee, että muun muassa kirjavinkkaukset jäävät pääosin huomiotta.

Välillä. Joskus joku nuori saattaa tulla kysymään jotain vinkkaamaan i kirjaa myöhemmin. Suurimmaksi osaksi vinkit menevät kuin kuuroille korville.

Vastaaja 27

Vastaajan 12 mukaan yhä isompi osa oppilaista ei lue vapaaehtoisesti, vaikka lukudiplomia suorittavia onkin aikaista enemmän. Lukudiplomin suorittajien määrän kasvua korosti myös vastaaja 6.

Hetkittäin. Yhä suurempi osa oppilaista ei lue vapaaehtoisesti, mutta toisaalta useampi oppilaistani tarttui tänä vuonna diplomiin.

Vastaaja 12

Jollain tavoin kyllä. Lukudiplomeita on suoritettu viime vuosina enemmän kuin esim. viisi vuotta sitten.

Vastaaja 6

Lukemisen käsittelyyn liittyvien lukemiseen innostamisen tapojen analyysissä (ks. 4.2.5.) pohditaan lukemisen taustasyiden vaikutusta lukuintoon. Jos luetaan esimerkiksi vain mekaanisesti koetta varten tai yhtä lailla palkinnon takia, voi lukukokemus jäädä köyhäksi. Lukukokemuksen elämyksellisyys ja tulkinnallisista oivalluksista syntyvä into voi jäädä lukudiplomienkin kohdalla taustalle, jos houkuttimena on esimerkiksi arvosanan kohotus tai rahallinen palkinto. Lukudiplomitehtävät ohjaavat kuitenkin syventämään vuorovaikutusta tekstin kanssa samantyyllisillä monipuolisilla ja soveltavilla tehtävillä, kuin aiemmin toimiviksi todetut lukemisen käsittelytehtävät.

Lukuinnon ääripäiden lisäksi myös keskitason oppilaiden asemaa tuotiin esille. Vastaaja 25 koki onnistuneensa jossain määrin, mutta koki keskitasoisten oppilaiden jääneen innostamisen ulkopuolelle. Vastaaja 14 kokee myös onnistuneensa osittain. Pääasiassa hän kokee saavansa oppilaat innostumaan itsensä tavoin lukemisesta, mutta epäonnistumiseksi hän kokee sen, että kirja ei sovi lukijalle eikä tämä pysty keskittymään. Selkokirjat hän nostaa yhdeksi apukeinoksi keskittymiskyvyn parantamisessa.

Yleensä saan kyllä oppilaatkin innostumaan lukemisesta. Joskus tietysti menee metsään: valitut kirjat eivät olekaan oppilaille mieluisia tai keskittymiskyky on huono. Viime vuosina selkokirjat ovat auttaneet keskittymisvaikeuksista oppilaita.

Vastaaja 14

Osa vastaajista ei kokenut onnistuneensa tai piti lukemaan innostamista haastavana. Vastaaja 21 esimerkiksi kokee eritasoisuuden ja erilaisten intressien tekevän lukemiseen innostamisesta haastavaa.

Tässä kehitettävää. Oppilaita on joka ryhmässä niin erilaisia ja -tasoisia, että kaikille innostavia keinoja on mahdoton löytää.

Vastaaja 21

Vastaus herättelee ajatusta lukemiseen innostamiseen liittyvästä eriarvoisuudesta; opettajalla ei välttämättä ole resursseja innostaa kaikkia oppilaita tasa-arvoisesti. Vastaaja 21 mainitsi innostamisen tavoikseen vaihtelevat tekstit, lukemisen jatkuvan kuljettamisen osana oppiainetta sekä mielekkäät kirjatehtävät, joista hän ei antanut tarkempia esimerkkejä. Koska vastaaja koki oppilaiden eritasoisuuden haasteena, ongelmat piilevät mahdollisesti lukemisen eriyttämisessä. Tekstien sopivuutta, lukumuotoa ja käsittelyä ei ehkä ole sovitettu niin, että se innostaisi jokaista oppilasta. Yksilöllisemmät ratkaisut esimerkiksi tekstien valinnassa ja laajemmat vaihtoehdot lukemisen käsittelyssä voisivat aikaisemman analyysin perusteella edistää lukuintoa eritasoisten oppilaiden kanssa.

Vastaaja 29 puolestaan perustelee onnistumattomuuttaan sillä, ettei osaa suositella tekstejä oppilaille:

En koe onnistuneeni. Moni oppilas ei lue kirjoja loppuun asti. En osaa vinkata itse, ja kirjasto vinkkaa tyttökirjallisuutta hyvillä kilteillä tytöille.

Vastaaja 29

Tästä voi päätellä, että suosittelutapa tai -taho on ollut väärä. Luvussa 4.2.2. esitettiin erilaisia keinoja toimia lukijaesimerkinä nuorelle. Lisäksi eriteltiin erilaisia henkilöitä ja tahoja, joita voi hyödyntää kirjavinkkauksissa. Jokin näistä esimerkeistä voisi siis toimia vaihtoehtona. Vastaaja kertoo myös kirjaston lukuvinkkausten suosivan tyttöjä. Tämä viestii myös sukupuolten tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumattomuudesta; innostaviksi todetuilla eriyttämisen keinoilla, kuten vapaudella valita luettava teksti, voitaisiin vaikuttaa tähän.

Vastaajat 15 ja 8 puolestaan perustelevat lukemaan innostamisen haasteellisuutta asenteella lukemista kohtaan. Vastaaja 15 kommentoi, että lukeminen ei ole nykyään suosittu tapa viettää aikaa. Vastaaja 8 korostaa negatiivista asennetta, jota nykypäivänä lukemiseen ja kirjallisuuteen liitetään. Hänen lukuinnon edistämisen toteutustapojaan olivat kirjoista kertominen, kirjaston kirjavinkkausten hyödyntäminen sekä lukemisen suuri määrä opetuksessa. Jos asenne lukemista kohtaan on negatiivinen, voidaan vastaajan 8 kokemuksen perusteella todeta, että lukemisen suuri määrä ei edistä intoa. Ensisijainen innostamisen

keino olisi asenteiden muuttamiseen pyrkivä innostaminen. Tässä toimiviksi tavoiksi todettiin muun muassa eriyttämisen keinot esimerkiksi vaihtoehtoisten lukumuotojen, kuten ääni- ja selkokirjojen, avulla. Kokemuksia tarkasteltaessa täytyy kuitenkin muistaa tutkimuksen fenomenografinen luonne. Onnistumisen kokemus riippuu vahvasti opettajan omista asenteista, arvomaailmasta ja painotuksista, joiden mukaan hän asettaa tavoitteet opetukselle. Vastaajan 32 vastauksesta esimerkiksi huokuu tavoite saada jokainen oppilas innostumaan lukemisesta.

En täysin. Olisi kiva saada kaikki innostumaan, mutta yksikin innostunut nostattaa itsetuntoa.

Vastaaja 32

Jos näin ei käy, voi opettaja kokea epäonnistuneensa. Vastaaja 32 kuitenkin lisää samaa, mitä aikaisemmissakin vastauksissa korostettiin; yksittäiset onnistumiset vahvistavat luottoa omiin taitoihin. Osa vastaajista ei myöskään osannut sanoa, oliko onnistunut lukemiseen innostamisessa (vastaajat 1 ja 2). Syynä tälle on opetuskokemuksen puute; vastaajat kokevat, etteivät ole opettaneet tarpeeksi osataksaan vastata. Molemmilla oli kokemusta opettamisesta alle vuosi.

4.3.2. Pedagogisen ympäristön vaikutus

Selkeästi isoin tekijä pedagogisessa ympäristössä vastausten perusteella oli kirjojen saatavuus. Vastausten perusteella pidetään tärkeänä, että kirjoja on helposti saatavilla ja oppilaiden näkyvillä. Muun muassa vastaajat 6, 19 ja 23 mainitsivat tästä vastauksessaan. Saatavuuteen liittyen kirjastojen merkitys korostuu tämän tutkimuksen valossa. Luettavien teosten saatavuuden kannalta tärkeitä toimijoita olivat kunnan kirjasto, koulukirjasto ja luokkakirjasto. Parhaimmassa tilanteessa kaikki kolme löytyvät pedagogisesta ympäristöstä. Esimerkiksi vastaajat 16 kertovat, että heidän koulukirjastonsa on kattava ja lisäksi kunnan kirjasto on lähellä. Vastaaja 7 kokee koulun oman kirjaston valikoiman kehityskohdaksi, jonka taustavaikuttajana ovat rahalliset resurssit:

Koulun oman kirjaston ja kirjakokoelmien laajentaminen edistäisi lukemaan innostamista. Rahaa pitäisi olla kirjojen hankintaan. Onneksi kunnan kirjasto on koulun yhteydessä.

Vastaaja 7

Jos luettavien tekstien saatavuudessa on puutteita koulun omissa kokoelmissa, kunnan yleinen kirjasto on korvaamaton tuki lukuinnon edistämiseksi, kuten vastaajan 7 vastauksessa käy ilmi. Myös vastaajat 12 ja 26 ja 30 mainitsivat kirjastoyhteistyön yhtenä pedagogisen ympäristön tekijänä lukemiseen innostamisessa. Kunnan kirjastoa pidettiin vastausten perusteella selkeänä osana pedagogista ympäristöä lukuinnon näkökulmasta. Myös muut tutkimukset puoltavat tätä. Kirjastojen merkitystä kirjallisuudenopetuksessa ja suhteessa lukutaitoon on tutkittu jonkun verran. Koulun ja kirjastojen yhteistyöllä on todettu olevan kehittäviä vaikutuksia muun muassa opettajien ammattitaitoon, oppilaiden lukukirjojen saatavuuteen sekä myös kirjastojen käytön suosioon (ks. esim. Lindberg 2014, Pietikäinen ym. 2017, Pietikäinen 2014). Opettajien käsitykset yhteistyöstä kirjaston kanssa ovat tutkimusten valossa myös pääsääntöisesti myönteisiä ja kirjastot koetaan hyödyllisiksi (ks. esim. Hopia 2014).

Tämän tutkimuksen vastauksissa erityisesti kirjaston sijaintia ja lainauspalveluiden sujuvuutta pidettiin oleellisena tekijänä kirjojen saatavuuden kannalta. Vastaaja 10 esimerkiksi piti kävelyetäisyyttä kunnan kirjastoon lukuintoa mahdollistavana tekijänä. Vastaaja 18 koki puolestaan kirjojen helpon saatavuuden kirjastosta lukemaan innostamista sujuvoittavana seikkana; hän pystyy tilaamaan kirjoja kirjastosta koululle. Vastaaja 24 sen sijaan toivoi sujuvuutta oman kuntansa lähikirjaston toimintaan:

[...] kirjaston palvelujen sujuvampi käyttö auttaisi asiaa. Nyt kirjaston kirjojen varaamisessa on osittain typeriä rajoituksia koulun kannalta. [...]

Vastaaja 24

Lainauspalveluiden ja muiden teosten saatavuuteen liittyvien palveluiden lisäksi kirjastoyhteistyön hyötyihin liitettiin muun muassa kirjavinkkaukset ja kirjaston työntekijöiden vierailut. Esimerkiksi vastaajat 5 ja 2 korostavat nimenomaan kunnan kirjaston vinkkauspalveluita lukuinnon edistämisen taustalla. Vastaajan 5 kokemukset eivät kuitenkaan ole olleet positiivisia:

[...] Kirjaston kirjavinkkaukset olisivat myös mahtava lisä, mutta ei nykyisessä työskentelykaupungissani harmittavasti ole toiminut kovin hyvin.

Vastaaja 5

Edeltävistä esimerkeistä on kuitenkin pääteltävissä myös se, että palveluiden toimivuudessa olisi kehitettävää. Myös vastaaja 24 liittäisi koulun ja kunnan kirjaston toimintaa tiiviimmin yhteen:

[...] Yhteistyötä voisi hyvin kehittää. Isoilla kunnilla voisi kirjastossa olla tarjolla luokkakirjasarjoja kaikkien käyttöön. [...]

Vastaaja 24

Kunnan yleisen kirjaston lisäksi koulun omaa kirjastoa korostettiin vieläkin tärkeämpänä tahona saada luettavaa opetukseen. koettiin tärkeäksi erityisesti kirjojen saatavuutta ajatellen. Esimerkiksi vastaaja 14 kirjoittaa seuraavasti:

Toimiva, uutuuksia pursuava koulukirjasto olisi kaikista paras apu. Silloin oppilaalle saisi heti antaa kirjan käteen, kun uuden kirjan aika olisi.

Vastaaja 14

Hyvän koulukirjaston merkityksen lukemiseen innostamisen taustalla mainitsivat vastauksessaan myös muun muassa vastaajat 2, 5, 8, 25, 26, 28, 29 ja 32. Myös luokkakirjaston hyödyistä mainittiin useassa vastauksessa (vastaajat 8, 17, 21, 30). Kirjasto osana koulurakennusta sujuvoittaa ja nopeuttaa lukemiston hankintaa. Myös kirjojen näkyvyys on lukuintoa edistävä tekijä; kun oppilas näkee tekstejä koulupäivänsä aikana, lukemisen arvostus kouluympäristössä konkretisoituu ja välittyy häneen. Koulun kirjastoilla osoitetaan, että tekstit ja lukeminen ovat jotakin, mihin kannattaa käyttää resursseja. Vastaaja 8 esimerkiksi perustelee koulun ja luokan kirjastojen tärkeyttä juuri saatavuudella ja näkyvyydellä.

Koulukirjastoon liitettiin myös monipuolisuus, ajantasaisuus ja toimivuus. Esimerkiksi uutuuksien saatavuus koulussa parantaa oppilaiden mahdollisuutta tutustua ajankohtaiseen kirjallisuuteen, mikä voi olla innostava tekijä ja saada nuoret kiinnostumaan lukemisesta enemmän. Kun opettaja, jolla on tietämystä uusimmista kirjallisuuden teoksista ja oppilasryhmistä, saa mahdollisuuden päivittää tarjolla olevien teosten määrää, voi se olla iso apu lukuinnon edistämisessä. Kun luettavia teoksia on monipuolisesti lähellä, löytyy helpommin jokaiselle lukijalle jotakin. Vastaajat 4, 12 ja 22 korostavat juuri kattavaa ja erilaisia tekstejä pursuavaa koulukirjastoa. Myös vastaaja 17 painottaa vahvalla ilmaisullaan kirjojen läsnäolon tärkeyttä:

Paljon, monipuolisesti, joka lähtöön KIRJOJA koulussa! Sekä äikän luokissa että koulun kirjastossa.

Vastaaja 17

Opettajien omat resurssit ja oma-aloitteisuus vaikuttavat tässäkin yhteydessä. Sen sijaan, että kirjoja tulisi automaattisesti koulun valikoimaan lisää, kuuluu äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan rooliin monesti tekstien hankkiminen ja esimerkiksi koulukirjaston päivittäminen. Opettaja saattaa käyttää myös omaa varallisuuttaan kirjojen hankkimiseen, kuten Vastaaja 30 osoittaa:

Omassa luokassa on kirjahylly, jota ylläpidän ja johon tuon kirjoja (joita ostan omalla rahalla). [...]

Vastaaja 30

Kirjastopalveluiden lisäksi vastauksissa nousi esiin muitakin yhteistyötahoja lukuinnon edistämisen taustalla. Yksi mainittu yhteistyötaho ovat kirjailijat. Kirjailijavierailuja toivottiin mm. vastaajien 21 ja 32 toimesta. Lisäksi yhteistyö kollegoiden kanssa ja työyhteisön kesken nousi yhdeksi tekijäksi tässäkin yhteydessä. Kollegiaalinen yhteistyö mainittiin myös lähteenä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien lukemiseen innostamisen toteuttamisen materiaali- ja idealähteenä (ks. 4.2.6.). Vastaaja 16 esimerkiksi kuvailee kollegoitaan lyömättömänä apuna lukuinnon edistämisessä. Myös vastaaja 12 kokee, että työyhteisön innostuneisuus, kokeilunhalu ja keskustelu edistävät mahdollisuuksia innostaa lukemiseen. Lukemiseen innostamista voisi siis vastausten perusteella edistää tuomalla sitä vahvemmin koko työyhteisön tehtäväksi, kuten vastaaja 24 osoittaa:

[...] Totta kai lukemiseen olisi helpompi innostaa myös silloin, jos koko työyhteisö yhdessä kannustaisi lukemaan ja antaisi siihen mallin joka aineessa.

Vastaaja 24

Opetussuunnitelman linjaukset monilukutaidosta laajana osaamisena koskevat kaikkea peruskoulun opetusta (ks. POPS 2014, 22). Kuten vastaajan 24 vastaus osoittaa, tämä ei vielä toteudu kaikkialla ja onkin siksi potentiaalinen kehityskohta. Kuten opetussuunnitelman painotuksien jakautuminen (POPS 2014) sekä moni seikka tässä tutkimuksessa on osoittaa, äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen harteille on laskettu isoin vastuu lukuinnon edistämässä. Koska huoli lukutaidosta on suuri ja sen tärkeyttä perustellaan hyvin laajasti tämän tutkielmankin aineistossa (ks. esim. 4.1.5 analyysi), tulisi myös peruskoulun oppiaineissa

laajentaa lukemiseen innostamista. Miksi innostamisen tulisi rajoittua vain äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöihin, kun sen hyödyt kerran näkyvät eri oppiaineissa, tieteenaloissa sekä yhteiskuntarakenteissa ja kulttuurissa ylipäätään?

Pedagogisessa ympäristössä lukuinnon edistämiseen vaikuttavaksi tekijäksi mainittiin myös tila. Moni kaipasi erityisesti lukemiseen tarkoitettuja tiloja joko luokkaan tai erilliseen paikkaan koulussa (esim. vastaajat 9, 23 ja 29). Vastaaja 13 esimerkiksi ehdottaa vastauksessaan, että lukemista voisi pitää koulussa vaihtoehtoisena toimintana esimerkiksi välitunneille. Tässä lukemiselle tarkoitettut rauhalliset tilat olisivat tärkeässä osassa.

Kaipaisin enemmän pieniä, rauhallisia tiloja, joissa oppilaat voisivat lukea. Ehkäpä myös esim. sadepäivän kirjanurkkaus voisi olla hyvä idea. Oppilaat inhoavat mennä ulos välitunnilla, niin ehkäpä he voisivat jäädä lukemisen varjolla sisälle.

Vastaaja 13

Lukutilaan liittyvissä vastauksissa toivottiin viihtyisää ja mukavaa paikkaa lukemiselle. Esimerkiksi fyysisesti pulpetteja pehmeämpiä ja eri asentoja mahdollistavia kalusteita, kuten sohvia toivottiin monessa vastauksessa (esim. vastaajat 8, 21, 27). Vaihtoehtona erilliselle lukutilalle mainittiin luokkatilan muokattavuus, jolloin luokkaan voisi rakentaa esimerkiksi lukunurkkia (vastaajat 4 ja 28).

Yhdeksi pedagogiseen ympäristöön liittyväksi tekijäksi mainittiin myös aika (esim. vastaaja 9). Se, kuinka kauan tekstin lukemiseen annetaan oppilaalle aikaa ja kuinka paljon lukemiseen varataan aikaa oppitunneilta, riippuu opettajasta. Esimerkiksi vastaaja 20 korostaa ajan merkitystä lukemiseen innostamisessa ja kertoo itse varaavansa kolme oppituntia per kirja. Lukemiseen toivoivat enemmän aikaa vastaajat 3, 31 ja 21. Vastaaja 3 korostaa opetustuntien määrää ja vastaaja 31 lukutuokioiden pituutta. Vastaaja 21 toivoi erityisesti aikaa lukemiseen rauhoittumiseen. Lukeminen ja siitä innostuminen vaatiikin mahdollisuuden hiljentyä ja keskittyä tekstiin. Tähän liittyy ajan lisäksi myös työrauha. Työrauhan mainitsevat vastaajat 31 ja 15. Vastaaja 15 liittyy ryhmäkoon vaikutuksen työrauhaan.

Vielä yksi tekijä pedagogisessa ympäristössä, joka liitetään vastauksissa lukuinnon edistämiseen, on raha. Taloudelliset resurssit vaikuttavat moniin edellä mainittuihin tekijöihin, mutta

vastauksissa ne liitetään erityisesti luettavien teosten hankkimiseen (esim. vastaajat 1, 7 ja 24).

4.3.3. Vastaajien oman toiminnan kehittäminen lukuinnon edistämisessä

Moni vastaajista koki, että voisi kehittää lukemaan innostamiseen liittyviä metodejaan. Tähän liitettiin muun muassa lukuteosten valinta, lukumuodon valinta ja lukemiston käsittely. Luku-teosten Vastaajat 13 ja 24 esimerkiksi mainitsevat voivansa lisätä vapaavalintaisuutta ja monipuolisuutta luettavia tekstejä ajatellen. Vastaaja 24 kokee myös luetun teoksen käsittelyn yhdeksi kehityskohdaksi pedagogisessa toiminnassaan.

Voisin kehittää enemmän metodeja siihen suuntaan, että oppilaat voisivat vapaammin valita, mitä he lukevat ja missä muodossa. Pitäisi myös miettiä sitä, voisiko osan kirjasta myös kuunnella äänikirjana. Yleiskielihän välittyisi myös sitä kautta.

Vastaaja 13

[...] Lisäksi voisin painottaa entistä enemmän erilaisten tekstien lukemista ja laajentaa tehtäviä toiminnallisemmiksi.

Vastaaja 24

Vastaaja 13 kertoi aiemmassa vastauksessaan kokeneensa onnistuneensa lukemiseen innostamisessa osittain erityisesti eriyttämisen näkökulmasta (ks. 4.3.1.) Hän pohtii kuitenkin voivansa ottaa äänikirjat mukaan lukemiseen innostamiseen. Aiempi analyysi onnistumisen kokemuksista lukuinnon edistämisessä (ks. 4.3.1.) osoittaa äänikirjojen hyödyntämisen yhtenä lukuintoa edistävänä toimintatapana. Vastaaja 24 koki voivansa kehittää tekstivalikoimaa ja pohtii myös toiminnallisempien tehtävien edistävän lukuintoa paremmin lukemisen käsittelyssä. Monipuoliset ja soveltavat käsittelytavat osoittautuivatkin toimivaksi lukemiseen innostamisen tavaksi (ks. 4.3.1.) Myös vastaaja 26 totesi voivansa panostaa oppilaan ja tekstin vuorovaikutussuhteen syventämiseen käsittelyyn liittyvillä lisämateriaaleilla. Hän mainitsee esimerkkinä kirjailijoihin ja teksteihin liittyvät videot.

Tekstivalintojen ja lukemisen käsittelyn lisäksi lukuhetkien houkuttelevuus oli tekijä, johon vastaajat kokivat voivansa vaikuttaa (vastaajat 3 ja 8). Vastaaja 8 mietti esimerkiksi voivansa muokata lukutilannetta niin, etteivät oppilaat aina istuisi vain omilla paikoillaan. Lisäksi moni vastaajista lisäisi opetuksessaan tilaa lukemiselle. Esimerkiksi vastaaja 12 kommentoi seuraavasti:

Tuoda esiin kirjallisuutta ja lukemista kaikilla tavoin ja vieläkin enemmän, kertomalla omista lukukokemuksistani, järjestämällä aikaa lukemiseen koulussa säännöllisesti

Vastaaja 12

Vastaaja 12 toisi siis vahvemmin esiin kirjallisuutta opetuksessaan muun muassa siitä puhumalla sekä lukemiselle ajan varaamisella. Myös vastaajat 2, 15 ja 19 kokivat voivansa sisällyttää enemmän tunteja vain lukemiselle. Vastaajat 6 ja 25 sisällyttäisivät enemmän lukemiseen liittyvää oheistoimintaa opetukseensa; vastaaja 6 mainitsee erilaiset lukutempaukset ja vastaaja 25 esimerkiksi kirjastokäynnit. Vastaaja 29 kiteyttää lukemisen painotusta opetuksessa vielä seuraavasti:

Sisältöjä pitäisi karsia ja panostaa lukemiseen. Into syntyy lukemalla.

Vastaaja 29

Myös kehittämällä omaa tietämystä kirjallisuudesta voi lukemiseen innostamista edistää. Lisäkoulutuksen mainitsivat vastaajat 14, 16 ja 28. Vastaajat mainitsivat muun muassa voivansa itse lukea enemmän (vastaajat 24 ja 31) ja tutustua kirjallisuuteen monipuolisemmin mm. ajankohtaisia tekstejä ja arvosteluja seuraten (vastaajat 1, 9, 17). Erityisesti nuorten kirjallisuuden tunteminen oli yksi asia, jonka muutama vastaaja mainitsi kysyttäessä, mitä vastaaja itse voisi kehittää lukemaan innostamisessa. Valtakunnallisen opetussuunnitelman oppiainekohtaisessa tehtäväkuvauksessa mainitaan ikäkaudelle soveltuvan kirjallisuuden merkityksestä mielikuvituksen ja oman kielellisen ilmaisun kehittymiseen (Valtakunnallisen peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014, 288). Tehtävä ei välttämättä pääse toteutumaan, jos opettaja ei tunne nuorille sopivaa kirjallisuutta. Opettaja voi kyllä tuntea kirjallisuutta laajasti ja harrastaa lukemista vapaa-ajallaan, mutta nuorille tarkoitettujen tekstien tuntemus voi olla heikompaa. Muun muassa vastaajat 2, 7, 18, 20 ja 23 kokivat, että voisivat kehittää nuortenkirjallisuuden tuntemustaan.

Kirjojen suosittelussa nuortenkirjallisuuden tuntemukseen ei aina riitä, vaan on mietittävä oppilasryhmän ominaisuuksia ja oppilaiden yksilöllisiä valmiuksia sekä kiinnostuksen kohteita. Vastaaja 5 korostaa juuri oppilaantuntemusta lukemaan innostamisessa:

Luen melko paljon nuortenkirjoja, jotta osaan vinkata oppilaille sopivaa luetavaa. Varmasti voisin tuntea nuortenkirjallisuutta paremminkin... Oppilaantuntemus on mielestäni tässä avainasia. Siksi jatkuvuus ja se, että saan opettaa samaa ryhmää koko yläkouluajan, on tärkeää.

Vastaaja 5

Hän nostaa esille myös jatkuvuuden: kun opettaa samaa oppilasryhmää koko peruskoulun yläasteen, opettaja oppii ryhmän ja oppilaiden valmiudet ja pystyy ottamaan ne paremmin huomioon lukemisen suosittelussa. Lisäksi vastaaja 30 korostaa poikien lukemiseen innostamisen tärkeyttä ja vastaaja 27 sitä, että liika tuputtaminenkaan ei tuo tulosta vaan nuorelle pitäisi myös antaa tilaa. Myös lisäkoulutus aiheesta mainittiin osassa vastauksista (vastaajat 14, 16 ja 28).

5 Lopuksi

Vastaajien käsitykset lukemiseen innostamisesta nostivat esiin erilaisia määritelmiä ja pedagogisia sisältöjä. Kysyttäessä, mitä tarkoitetaan lukemiseen innostamisella, sekä miten tärkeänä osana peruskoulun yläasteen äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta sen kokee, vastauksissa painottuivat neljä näkökulmaa: 1) lukemiseen liittyvät mielikuvat, 2) eriyttäminen, 3) lukemiseen liitettävät tekstikäsitykset sekä 4) lukemisen mahdollistaminen ja lukuharrastuneisuuden kasvattaminen. Monet yksittäiset vastaukset sisälsivät näistä näkökulmista useita. Lähes kaikki vastaajat kokivat lukemiseen innostamisen keskeisenä, tärkeänä tai erittäin tärkeänä osana peruskoulun yläasteen äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta. Aineiston perusteella kyselyyn vastanneet opettajat antavat siis arvoa lukuinnon edistämiseksi. Perusteluissa painotettiin opetussuunnitelman linjauksia, yhteyttä kielellisten taitojen kehittymiseen sekä muiden tietojen ja taitojen kehittymiseen, elämyksellisyyttä ja tasa-arvoa.

Kuten opetussuunnitelmankin (POPS 2014) taustalla, myös vastanneiden opettajien käsitysten ja kokemusten taustalla vaikuttivat useat lukukäsitykset. Painotuksia eri käsityksille esiintyi vastausten perusteella lukuinnon edistämisen eri vaiheissa ja osa-alueissa. Vastaajien käsityksissä esitetyt näkökulmat peiloutuivat myös vastaajan lukemiseen innostamisen tapoihin. Esimerkiksi eriyttämiseen liittyvät käsitykset näkyivät lukemiseen innostamisen toteutuksessa lukijan yksilöllisiä tarpeita huomioivina tapoina, kuten ääni- ja selkokirjojen käyttöön kannustamisena. Käsitykset peilasivat pitkälti myös opetussuunnitelman painotuksia lukemisen elämyksellisyydestä, oppilaan yksilöllisyyden huomioimisesta, laajasta tekstikäsityksestä sekä lukuharrastukseen kannustamisesta (POPS 2014, 288–289).

Lukemiseen innostamisen toteuttaminen käytännössä ilmeni vastauksissa erilaisina konkreettisina toimina ja pedagogisina valintoina. Ennen lukijan ja tekstin vuorovaikutussuhteen syntymistä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan rooli korostuu vastausten perusteella lukemisen mahdollistamisena ja motivointina sekä lukijaesimerkkinä toimimisena ja lukuvinkkaamisina. Lukuprosessin aikana opettaja toimii vuorovaikutussuhteen tukijana. Opettajan toiminta ja valinnat vaikuttavat tällöin siihen, mitä tekstejä lukija voi lukea, ja missä muodossa tai millä

tavalla. Lukuprosessin jälkeen opettajan rooli on vastausten perusteella tekstin ja lukijan vuorovaikutussuhteen syventämisessä; se, miten lukemista käsitellään, vaikuttaa syntyvään tulkintaan ja lukukokemukseen.

Verratessa lukemiseen innostamisen tapoja opettajan kokemuksiin lukuinnon edistämisessä onnistumisesta tein johtopäätöksiä siitä, mitkä tavat koettiin lukuintoa edistäviksi ja mitkä puolestaan eivät toimineet. Yksi analyysistä nousut huomio liittyi opettajan rooliin lukijan ja tekstin vuorovaikutussuhteen tukemisessa sekä yhteisölliseen lukutapaan. Yhteisöllisen lähestymistavan voidaan katsoa toimivan innostavana tekijänä lukemisen käsittelyvaiheessa, muttei niinkään lukutavassa, esimerkiksi aikataulutetussa lukupiirissä, koska se ei huomioi tarpeeksi oppilaiden yksilöllisiä lähtökohtia lukemiseen. Sen sijaan eriyttämiseen liittyvä toiminta, kuten ääni- ja selkokirjojen suosittelu sekä ääneen lukemien, osoittautui lukuintoa edistäväksi toimintatavaksi. Eriyttämisen keinot johtavat yhdenvertaisuuden tunteeseen; kaikkien lukuelämys mahdollistuu. Yhtenäiset, kaikille identtiset lukemisen käytännöt eivät puolestaan palvele yksilöllisiä ominaisuuksia ja tarpeita, mikä johtaa eriarvoisuuden tunteeseen ja voi jopa tuhota lukuinnon.

Lukemisen käsittelyssä sen sijaan yhteisöllisyys ja monipuoliset ja vaihtelevat työskentelytavat koettiin innostaviksi. Lukukokemuksen reflektio ja keskustelu yhdessä muiden kanssa osoittaa jokaisen lukijan ja tekstin vuorovaikutussuhteen ainutlaatuisuutta oppilaalle. Elämyksen jakaminen muiden kanssa johtaa kuitenkin yhteenkuuluvuuden tunteeseen; sosiokulttuurisen lukemiskäsityksen näkökulmat sopivat siis lukuprosessin jälkeiseen työskentelyyn. Näiden positiivisten kokemusten myötä innostuminen lukemiseen syntyy herkemmin. Myös monipuoliset ja vaihtelevat käsittelytehtävät osoittautuivat lukuintoa tukeviksi tekijöiksi. Vastaajilta tuli paljon esimerkkejä luovista ja lukukokemusta syventävistä käsittelytavoista. Lukuintoa voidaan edistää käsittelemällä lukuprosessia esimerkiksi visuaalisessa, auditiivisessa tai eri tekstilajien muodossa. Esimerkiksi kirjapodcast, maiseman piirtäminen kirjasta tai Instagram-päivitys henkilöhahmon näkökulmasta olivat mainittuja soveltavia tehtäviä. Myös draaman keinot koettiin elämyksellisyyttä lisääväksi käsittelytavaksi.

Kartoitin myös, mistä opettajat saivat työkaluja lukemiseen innostamiseensa. Vastaajat kokivat saavansa muun muassa koulutuksista, kustantajien palveluista, opettajanopinnoista, tutkimuksesta ja alan julkaisuista. Lisäksi erilaisten yhteistyötahojen merkitys korostui. Yhteistyö kirjaston ja kollegoiden kanssa erottui erityisesti. Työyhteisössä ideoiminen pitää myös yllä lukuinto-keskustelua, mikä on positiivinen asia tulevaisuuden näkymiä ajatellen. Myös sosiaalisesta mediasta saatiin vastausten mukaan ideoita. Iso työkalulähde oli myös oma pää; useat vastaajat kokivat oman aktiivisuuden ja ideoinnin olevan tärkeää lukemiseen innostamisen toteuttamisessa.

Onnistumisen kokeminen jakoi vastaajia. Lukuinnon edistämisessä onnistumisessa korostuivat eriyttämisen keinot, oppilaslähtöisyys, nuortenkirjallisuuden tunteminen ja monipuoliset lukukokemuksen reflektointi- ja käsittelytavat. Vastaajat, jotka kokivat onnistuneensa lukemiseen innostamisessa, korostivat lukemiseen innostamisen toimivuudessa laajaa-tekstikäsitystä, lukuilmapiiriä ja -asenteita, rutiininomaisuutta sekä luettujen teosten määrää. Osittain tai välillä onnistumista kokeneet korostivat tasoeroja oppilaiden välillä. Erityisesti lukuinnon ääripäät, innokkaat lukijat ja lukemisesta kiinnostumattomat, korostuivat. Osittain onnistuneensa kokeneet korostivat myös oppilaskohtaisuutta ja eriyttämistä, lukuinnon ääripäiden välimatkan kasvamista, yksittäisten onnistumisten suurta merkitystä sekä vapaaehtoisuuden tärkeyttä. Osa ei kokenut onnistuneensa tai koki lukuinnon edistämisen hyvin haastavana. He perustelivat tätä negatiivisten asenteiden suurella määrällä, eritasoisuuden kasvulla ja resursien puutteella. Lukemiseen negatiivisesti suhtautuvien oppilaiden kohdalla runsas tekstien luettaminen ja lukemisesta toistuvasti puhuminen ei osoittautunut toimivaksi tavaksi, vaan lähtökohtana tulisi olla asenteiden muuttaminen. Positiivista suhtautumista voidaan edistää muun muassa eriyttämisen keinoilla ja lukukokemuksen yhteisöllisellä käsittelyllä. Eritasoisuuden haasteiden kanssa tulisi myös huomioida yksilöllisyys eriyttämisen keinoin. Jokaisen lukijan samaan muottiin asettaminen esimerkiksi opettajan valitseman lukukirjan ja aikataulutetun lukemisen suhteen ei johda lukuintoon vaan heikentää sitä ja rajoittaa lukijan ja tekstin vuorovaikutusta. Sen sijaan eriyttämällä tekstivalintoja, lukutapoja ja lukemisen muotoja lukeminen tasa-arvoistuu ja johtaa yhteisöllisyyteen ja elämyksellisyyteen ja sitä kautta lukuintoon.

Lopuksi kartoitin myös lukuinnon edistämisen taustalla vaikuttavia tekijöitä ja kehityskohtia. Pedagogisen ympäristön tekijöitä, jotka vastaajien mielestä vaikuttavat lukemiseen innostamiseen, olivat muun muassa kirjojen saatavuus, yhteistyö erityisesti kirjaston ja koulun henkilöstön kanssa, lukemiseen tarkoitettut tilat, lukemiseen riittävä aika sekä työrauha lukutilanteessa. Iso, vastauksissakin mainittu resurssi kaikkien edellä mainittujen tekijöiden taustalla on raha. Omassa toiminnassaan vastaajat kokivat voivansa kehittää muun muassa lukemiselle varatun ajan määrää opetuksessa, lukuhetkien toimivuutta ja viihtyisyyttä sekä luettavien tekstien vapaavalintaisuutta. Myös lukuinnon edistämiseen liittyviä materiaaleja, lisäkoulutusta aiheeseen ja tietämystä erityisesti nuortenkirjallisuudesta moni koki kehityskohtina.

Eriyttämisen eli oppilaan tason tunnistamisen tärkeys lukemaan innostamisessa nousi monen vastaajan käsityksissä ja kokemuksissa etualalle. Pyrkimys siihen, että jokainen oppilas löytää lukijana omaa taitotasoa ja omia intressejä vastaavaa lukemistoa, korostui monen opettajan vastauksissa. Myös se, että jokainen pääsisi käsittelemään lukemaansa niin, että saisi siitä mahdollisimman paljon irti, painotti eriyttämisen tärkeyttä. Näiden käsitysten voi katsoa edustavan kognitiivista lukemiskäsitystä, joka perustuu vaihteellisuudelle ja osataitojen vakiintumiselle (esim. Kauppinen 2010, 175–177). Oppilas kehittyy lukijana vaihteellain, kunhan lukeminen lähtee lukijan taitotasosta. Opettaja toimii tässä taitotason kehittämisen ohjaajana ja tukijana auttamalla valitsemaan jokaiselle sopivaa luettavaa, käsittelemällä luettua monipuolisesti, jotta jokainen saisi lukemastaan mahdollisimman paljon irti, sekä arvioimalla lukijaa ja tämän taitoja. Useissa vastauksissa korostettiin myös onnistumisen kokemuksia lukuinnon taustalla. Kognitiivisen lukemiskäsityksen mukaisesti taitotason kehittyminen on välttämätön pohja lukuinnon kehittymisen taustalla. Kuitenkin onnistumisen kokemukset pohjautuvat lukijan omaan tietoisuuteen omasta lukutaitotasostaan ja kehitymisestään. Tällöin taustalla vaikuttaa sosiokognitiivinen lukemiskäsitys. Oivallukset ja onnistuminen johtavat siis lukuuntoon ja siten haluun lukea lisää.

Kaiken kaikkiaan tähän tutkimukseen vastanneiden käsitykset ja kokemukset lukemiseen innostamisesta peilaavat monelta kohdilta opetussuunnitelman painotuksia. Monilukutaidon ja laajan tekstikäsityksen periaatteita löytyi myös useista vastauksista. Muun muassa lukuhar-

rastuneisuuden syventämistä, lukuinnon kehittämisen oppilaskohtaisuutta ja lukemisen elämyksellisyyttä, joita opetussuunnitelma painottaa (POPS 2014 287–288), korostettiin useassa vastauksessa eri kysymysten yhteydessä, kuten edellä osoitan. Myös transaktioteorian käsitys lukijan ja tekstin vuorovaikutussuhteesta ja opettajasta sen mahdollistajana, tukijana ja syventäjänä tukee monien vastaajien ajatuksia. Erityisesti lukemiseen innostamisen käytännön toteutuksessa vastauksista on löydettävissä painotuksia, jotka peilaavat Rosenblattin teoriaa. Kannustaminen, motivointi ja mahdollistaminen muun muassa kirjojen hankkimisen muodossa edustavat opettajan roolia vuorovaikutussuhteen mahdollistamisessa, ja niitä painotettiin vastauksissa. Vuorovaikutussuhdetta tukevia toimia, joita vastauksissa mainittiin, olivat erityisesti luettavien tekstien valintaan ja lukemisen muotoon liittyvät toimet. Nämä liittyvät osaltaan myös yksilöllisten lukutarpeiden ja -mieltymysten huomioimiseen ja siten eriyttämiseen. Tärkeässä osassa on vielä lukuprosessin jälkeinen, lukukokemusta ja tulkintaa syventävä osuus, johon vastauksissa esitettiin erilaisia lähestymistapoja. Lukemisen käsittelyyn liittyviä toteuttamistapoja nousi esiin paljon, ja niissä sovellettiin erilaisia taitoja ja luovuutta. Myös lukemisen arvioinnista ja muun muassa kirjoista pidettävistä kokeista nousi huomioita, jotka jakoivat vastaajia.

Lähteet

- Aaltonen, Lotta-Sofia 2019. *Lukuklaani-tutkimus: Ala- ja yläkoulujen alkukartoitusten koosteet, analyysi ja tiedottaminen. Tutkimusraportti 2017–2019*. Helsinki ja Turku: Suomen kulttuurirahasto, Helsingin yliopisto ja Turun yliopisto.
- Ahvenjärvi, Kaisa & Kirstinä, Leena 2013. *Kirjallisuuden opetuksen käsikirja*. Helsinki: SKS.
- Hautanen, Suvi-Marja 2017. *"Ei jaksa lukea kun en ole lukumato": romaanin eri formaatit nuorten tarinaympäristössä*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Honkasalo, Laura 2020. Vuosisadan mullistus. *Kirjailija-lehti* 4/2020.
- Hopia, Liisa 2014. *Opettajien käsitys koulun ja yleisen kirjaston yhteistyöstä*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Humalisto, Jenni 2008. *Kalevalan opetus alakoulussa: Transaktioteorian näkökulma*. Tampere: Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/80297> (25.10.2021).
- Hämäläinen, Vili 2014. *Luetaan yhdessä: toimintatutkimus transaktioteoriaan perustuvasta kirjallisuuden opetuksesta*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kallinen, Timo & Kinnunen, Taina. Etnografia. Teoksessa *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja* toim. Jaana Vuori. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/palvelut/menetelmaopetus/> (11.10.2021).
- Kauppinen, Merja 2010. *Lukemisen linjaukset. Lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kauppinen, Merja ja Aerila, Juli 2019. Luokanopettajat kirjallisuuskasvattajina. Lukemista koulussa ja koulun ulkopuolella. Teoksessa *Kiinni fiktion. Kirjallisuuden tutkimuksesta ja opetuksesta* toim. Mervi Murto. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 11–30.
- Kortekallio, Kaisa & Ovaska, Anna 2020. Lähilukeminen ennen ja nyt: Ruumiillisia, ympäristöllisiä ja poliittisia näkökulmia. *Avain* vol. 17 nro 3. 52–69.
- Laaksonen, Taneli 2020. *E-aineistojen osuuden kehitys yleisten kirjastojen kokoelmissa ja lainauksissa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lindberg, Pirkko 2014. *Kumppanuus Suomen yleisissä kirjastoissa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Lukemo.fi*. Lastenkirjainstituutti. <https://lukemo.fi/> (24.10.2021).
- Lukiloki.fi*. Jyväskylän yliopisto & Niilo Mäki Instituutti. <https://lukiloki.jyu.fi/koulutusohjelma/> (25.10.2021).
- Lukukeskus 2020. *10 faktaa lukemisesta*. Helsinki: Lukukeskus. <https://lukukeskus.fi/wp-content/uploads/2020/09/10-faktaa-lukemisesta-2020-.pdf> (19.10.2021).
- Lukuliike.fi. *Tietoa lukuliikkeestä*. <https://lukuliike.fi/lukuliike-suomalaislasten-ja-nuorten-lukutaidon-ja-monilukutaidon-asialla/> (19.10.2021).

- Mason, Jessica, and Marcello Giovanelli 2021. *Studying Fiction: A Guide for Teachers and Researchers*. Taylor & Francis Group. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/detail.action?docID=6499660>. (26.10.2021).
- Monilukutaito.com. *Monilukutaito perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa*. <http://www.monilukutaito.com/blog/6/monilukutaito-perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteissa> (11.10.2021).
- Mäkikalli, Aino 2019. Kirjallisuusteorian mahdollisuudet nykykoulun kirjallisuudenopetuksessa: uuskiitkin sinnikäs taival. Teoksessa *Kiinni fiktion. Kirjallisuuden tutkimuksesta ja opetuksesta* toim. Mervi Murto. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 31–41.
- OECD 2019. *Finland - Country Note - PISA 2018 Results*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FIN.pdf (18.10.2021).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019. *PISA 2018: Suomi lukutaidossa parhaiden joukossa*. <https://minedu.fi/-/pisa-2018-suomi-lukutaidossa-parhaiden-joukossa> (11.10.2021).
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietikäinen, Virpi 2014. *Opettajan ja kirjastoammattilaisen yhteistyö tutkivan oppimisen prosessissa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Pietikäinen, Virpi, Kortelainen, Terttu and Siklander, Pirkko 2017. *“Public Librarians as Partners in Problem-Based Learning in Secondary Schools: A Case Study in Finland.”* Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Raunio, Teemu ja Kauttu, Kaisa 2007. *Mä oln iha hyvä. Luku- ja kirjoitustaidon tason vaikutus koulu- laisminäkuvaan*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rikaniemi, Marja ja Matinlassi, Erja 2019. Kirjallisuuden opetus yläluokilla – integrointia ja innostamista. Teoksessa *Kiinni fiktion. Kirjallisuuden tutkimuksesta ja opetuksesta* toim. Mervi Murto. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 31–41.
- Rissanen, Riitta. 2006. *Fenomenografia*. Luku 5.1. kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
- Roiha, Anssi ja Jerker Polso 2018. *Onnistu eriyttämisessä: toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä: PS-kustannus. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524518499> (20.10.2021)
- Rosenblatt, Louise M. 1994. *The Reader, the Text, the Poem: the Transactional Theory of the Literary Work, with a New Preface and Epilogue*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Saarinen, Pirkko & Korkiakangas, Mikko 2009. *Lukemaan vai tietokoneelle? Nuorten lukemisharrastuksen muuttuminen 1960-luvulta 2000-luvulle*. Jyväskylä: BTJ Kustannus.
- Sarmavuori, Katri 2007. *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta?* Helsinki: BTJ Finland Oy.

Tilastokeskus 2019. *Lukemisen Muutokset 2017. Kirjojen lukeminen lisääntynyt – luettujen kirjojen määrä pienentynyt.* Helsinki: Tilastokeskus.
http://www.stat.fi/til/vpa/2017/03/vpa_2017_03_2019-04-25_kat_001_fi.html (11.10.2021).